

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANO CANDEIA

***Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba
e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 – 1942)***

**João Pessoa
2013**

LUCIANO CANDEIA

Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 – 1942)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Dra. Cláudia Engler Cury.

**João Pessoa
2013**

Nome: CANDEIA, Luciano.

Título: ***Mente amore pro patria docere:*** a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 – 1942)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 29/julho/2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Cláudia Engler Cury
Orientadora – Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Mauricéia Ananias
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (suplente externo)
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado (suplente interno)
Universidade Federal da Paraíba

Aos que sempre estiveram comigo...
principalmente, aos que *sempre*
estiveram comigo nos momentos
em que eu *não* estava
presente...

Agradecimentos

Ao final de um trabalho como este, em que dedicamos anos de pesquisas, leituras e visitas aos arquivos e bibliotecas, a lista das pessoas que nos *acompanharam* é enorme. Não caberia no trabalho. Ademais, *falar* das companhias em forma de agradecimentos vai muito além de apenas citar nomes... Nas próximas semanas e meses, muitos agradecimentos serão feitos aos que nos ladearam nesta caminhada.

Por ora, quero deixar registrado aqui alguns agradecimentos muito especiais. Primeiro aos que caminharam comigo sob o mesmo teto, companhias que me ensinaram a viver melhor: Gerlani, Ícaro e Clara.

Agradeço aos meus colegas de trabalho no IFPB: entre convergências e divergências, caminhamos costurando dias, semanas e semestres. Agradeço pela companhia de vocês.

Aos professores do PPGE, meus agradecimentos acadêmicos. Com vocês aprendi muito, cresci como estudante e como pesquisador. Portanto, agradeço pela companhia de Adelaide, Antonio Carlos, Cláudia Cury, Charliton, Dadá, Edna Brennand, Elizete Carvalho, Fabiana Sena, Ricardo Lucena, Socorro Queiroga, Tek e Zé Neto.

Aos colegas (foram tantos...) também agradeço. Com alguns partilhei os ruídos das “passadas”, com outros apenas os olhares. Todos foram importantes na caminhada.

Outros colegas foram singulares, pois leitores de partes do trabalho. Pelas generosas e atentas leituras, sou muito grato ao Wilson, Vivian, Isabelle, Itacyara, Mariana e Thiago. Foi uma alegria caminhar com vocês.

Agradeço muito aos componentes da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN), Profa. Dra. Mauricéia Ananias (UFPB) e o Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPB) pelas observações feitas ao texto e pelas sugestões oferecidas.

À minha orientadora, Professora Dra. Cláudia Engler Cury, um agradecimento muito especial. Pelo seu compromisso, pela sua dedicação, pelo seu profissionalismo e, claro, pelas suas observações ao texto, sempre pertinentes e construtivas.

Muito obrigado!

Com o advento da República, e nas primeiras décadas do século XX, a educação ocupou cada vez mais espaço na pauta de preocupações do Estado brasileiro. O esforço para alfabetizar e educar o povo, seguindo os princípios do nacionalismo em voga, ganharam contornos cada vez mais precisos. Nesse contexto, a escola assume papel dos mais importantes, e as escolas de aprendizes, em particular, assumem o desafio de alfabetizar e disciplinar os “desfavorecidos da fortuna”. Nessa perspectiva, este trabalho, intitulado ***Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação***, constitui uma reflexão sobre a trajetória de uma dessas escolas de aprendizes, localizada na então cidade de Parahyba (atual João Pessoa), entre 1909, ano em que foi criada, e 1942, quando deixou de existir após processo de *remodelações* promovidas pelo Governo Federal. Aqui, defendemos a tese de que a Escola de Aprendizes da Paraíba, criada com os objetivos de profissionalizar os desfavorecidos da sorte e produzir operários disciplinados, foi um lugar de aprendizagem de saberes e de inculcação de comportamentos, onde jovens socialmente excluídos tinham seus corpos e mentes educados, segundo a lógica da racionalidade do trabalho e de construção da nacionalidade brasileira. Fundamentamos a tese nos pressupostos teóricos do materialismo histórico (MARX, 1980; MARX; ENGELS, 1984; 2004; LUKÁCS, 2003; PINTO, 1969) e na utilização da categoria de totalidade, dialogando, ainda, com a ideia de cultura escolar, no sentido de nos aproximarmos do funcionamento interno e do cotidiano da instituição aqui em estudo. Nessa perspectiva, consideramos a sugestão de Goodson (1995), Julia (2001), Frago (1995; 2005) e Souza (2000; 2010) de que os processos internos da escola não podem ser ignorados. Na análise desenvolvida, pensamos o conjunto das transformações que assinalam as mudanças na educação brasileira e, mais particularmente, na Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, como “um local” onde tais mudanças se materializaram, ainda que marcadas por conflitos e tensões. Daí trabalharmos com toda a legislação disponível sobre educação profissional no período (criação das escolas de aprendizes, *remodelações* e extinção dessas), bem como dos relatórios de gestão. Articuladamente, analisamos o acervo de fotografias da Escola como um exercício possível na direção de compreendermos as pretensões de inculcar ideias e, para além disso, discutimos as publicações das palestras que foram realizadas pelos professores da Escola nos anos de 1925 e 1936.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Artífices. Educação profissional. Formação profissional de trabalhadores. Instituições escolares.

Abstract

With the advent of the Republic and on the first decades of the twentieth century, education has taken more and more space on the agenda of concerns of the Brazilian State. The effort to teach literacy and educate the people, following the principles of the present nationalism in vogue, has taken even more precise definitions. In this context, the school takes one of the most important roles, and especially the apprentice ones, have the challenge to teach literacy and discipline the “fortune disadvantages.” From that point of view, this research whose title is ***Mente amore pro patria docere: the School of Apprentice Craftsmen at Paraíba and the formation of useful citizens to the nation***, is constituted by a reflexion on the trajectory of one of these apprentice schools, which is located in the city of Parahyba (present João Pessoa), between 1909, when it was created, and 1942, when it did not exist anymore, after a whole process of *remodelations* promoted by the Federal Government. In this space we defend the thesis that the School of Appretices at Paraíba, whose creation aimed to professionalize the disadvantaged of the luck and to produce disciplined workers, was a place of learning knowledge and inculcation of behaviors where socially excluded young people had their bodies and minds educated by the logic of the rationality of the work and of construction of the Brazilian nationality. The thesis is based on the theory of the historic materialism (MARX, 1980; MARX; ENGELS, 1984; 2004; LUKÁCS, 2003; PINTO, 1969), and in the use of the category of totatlity, dialoguing, still with the idea about school culture when we consider the closing approach of the internal functioning and the everyday in the institution analysed here. In this perspective, we consider the suggestions of Goodson (1995), Julia (2001), Frago (1995; 2005) e Souza (2000; 2010) who assure that the internal processes at the school cannot be ignored. In the present analysis we think about the set of transformations which make the changes in the Brazilian education and, more particularly, in the School of Apprentice Craftsmen at Paraíba as “a place” where these changes took place even being marked by conflicts and tensions. In this way we have worked with all the available legislation about professional education in the period (creation of the apprentice schools, *remodelations* and their extinction) as well as the management reports. Articulately we analysed the collection of fotography of the school as a possible exercise in the direction of understanding the intentions of inculcating the ideas and discussing the publications of the lectures which were organized by the teachers in the years of 1925 and 1936.

Keywords: School of Apprentice Craftsmen. Professional education. Worker’s professional formation. Educational institution.

Lista de Fotos, Quadros e Tabelas

Foto 1: Turma Pioneira de Professores e Técnico-administrativos da UnED de Cajazeiras, jan. de 1995.....	16
Quadro 1: Escolas criadas e suas respectivas datas de inauguração.....	58
Foto 2: Alunos, professores e mestres da EAAPB (quartel da Polícia Militar), 1923.....	74
Foto 3: Quartel da Polícia Militar do Estado, 1920 - (Praça Pedro Américo).....	81
Foto 4: Alunos, professores e mestres da EAAPB (quartel da Polícia Militar), 1923.....	82
Foto 5: Alunos, professores e mestres da EAAPB (acrescido de texto), 1923.....	82
Foto 6: Primeiros professores, mestres e alunos da EAAPB, 1910.....	86
Foto 7: EAAPB em 1928.....	88
Foto 8: Sala de aula da EAAPB, década de 1930.....	90
Quadro 2: Pessoal administrativo e docentes da EAAPB.....	99
Foto 9: Hora da Merenda na EAAPB.....	102
Quadro 3: Alunos matriculados na EAAPB (relatório de 1921).....	109
Quadro 4: Alunos, aprovados e reprovados na EAAPB (relatório de 1921).....	111
Quadro 5: Desempenho dos alunos de Alfaiataria (1921).....	120
Quadro 6: Desempenho dos alunos de Encadernação (1921).....	121
Quadro 7: Desempenho dos alunos de Marcenaria (1921).....	121
Quadro 8: Desempenho dos alunos de Sapataria (1921).....	122
Quadro 9: Desempenho dos alunos de Serralheria (1921).....	122
Quadro 10: Alunos concluintes entre 1915 e 1920.....	126
Quadro 11: Concluintes na EAAPB entre 1921 e 1930.....	127
Tabela 1: Matrículas e custos da EAAPB entre 1918 e 1939.....	130
Quadro 12: Disciplinas do 1º ano complementar.....	135
Quadro 13: Disciplinas do 2º ano complementar.....	136
Foto 10: Exposição de artefatos realizada em 1939.....	150
Foto 11: Exposição como prova final da turma de 1939.....	151
Foto 12: Trabalhos executados pelos concluintes diplomados em 1941.....	151
Quadro 14: Alunos Diplomados na EAAPB, 1910 – 1939.....	167
Foto 13: Imagem da Medalha Coriolano de Medeiros.....	173
Quadro 15: Temas e palestrantes das “PALESTRAS Realizadas” em 1924.....	179
Foto 14: Imagem da Capa da publicação das Palestras de 1924.....	180

Quadro 16: Temas e palestrantes das Palestras realizadas em setembro de 1936.....	180
Foto 15: Imagem da Capa da publicação das Palestras de 1936.....	181
Foto 16: Alunos assistindo uma palestra em 1924.....	184
Foto 17: Exposição de peças do Curso de Alfaiataria na década de 1930.....	195
Foto 18: Trabalhos executados em 1941 por alunos concluintes.....	196
Foto 19: Desfile de alunos no dia da bandeira.....	200
Foto 20: João Rodrigues Coriolano de Medeiros.....	227

Lista de Siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação.

ABE – Associação Brasileira de Escoteiros.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CNI – Confederação Nacional das Indústrias.

EAAPB – Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba.

ETFPB - Escola Técnica Federal da Paraíba.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil.

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

NDPEP – Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação Profissional.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

RBHE - Revista Brasileira de História da Educação.

SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UnED (UNED) – Unidade de Ensino Descentralizada.

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE

DAS PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PARAÍBA

CAPÍTULO 1

Do tema e das perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa.....	15
1.1 Sujeito e objeto do conhecimento: narrativa sobre os percursos.....	15
1.2 O sujeito produzindo fontes.....	21
1.3 A tese e os aportes teóricos metodológicos.....	27

CAPÍTULO 2

Primórdios da Educação Profissional na Paraíba.....	45
2.1 Os primórdios da educação profissional na Paraíba: o Colégio de Educandos Artífices....	45
2.2 O Ensino profissionalizante na Paraíba em tempos republicanos.....	56
2.3 A escola e a cidade: e o desafio de <i>formar cidadãos úteis à nação</i>	62

SEGUNDA PARTE

CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA PARAÍBA: aproximações e diálogos

CAPÍTULO TRÊS

Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba: lugar de formação de cidadãos trabalhadores e ordeiros.....	74
3.1 Aproximações teóricas.....	74
3.2 O cenário: primeiros elementos.....	77
3.3 A construção do cenário a partir de fotografias.....	80
3.4 Quando <i>um prédio vistoso</i> passa a compor o cenário.....	87
3.5 A docência: a questão da formação.....	92
3.6 Os alunos e o currículo: outros elementos do cenário.....	99

CAPÍTULO QUATRO

Cultura Escolar na Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba: diálogos com o ensino.....	109
4.1 Sobre o ensino: um primeiro olhar.....	109
4.2 O processo de <i>industrialização</i> das oficinas.....	112

4.3 Os que ensinavam na Escola de Aprendizizes da Paraíba?	118
4.4 O corpo docente e a ingrata missão de ensinar ao <i>operário</i> paraibano.	127
4.5 Sobre o programa único: <i>pomposo e inexequível</i> .	131
4.6 Notas sobre o método de ensino.	141
4.7 O olhar docente sobre a Escola, o ensino e aprendizagem.	153
4.8 Coriolano de Medeiros e uma escola onde os <i>alunos se eliminam</i> .	164

TERCEIRA PARTE

VALORES CÍVICOS E REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS ACERCA DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA PARAÍBA

CAPÍTULO CINCO

Inculcando comportamentos e valores cívicos: <i>mente amore pro patria docere</i>	173
--	-----

CAPÍTULO SEIS

Imagens da Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba	202
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
----------------------	-----

Referências	229
-------------	-----

Anexos	243
--------	-----

PRIMEIRA PARTE

**DAS PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA PARAÍBA**

Capítulo 1

*Do tema e das perspectivas
teórico-metodológicas
da pesquisa*

1 Do tema e das perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa

1.1 Sujeito e objeto do conhecimento: narrativa sobre os percursos

Os caminhos de uma pesquisa são, por vezes, surpreendentes. Às vezes, questões e problemas são elevados à condição de pesquisa acadêmica, pelo esforço intelectual de estudiosos da temática correspondente. Outras vezes, pequenas curiosidades, guardadas por anos na memória, são lapidadas pelo tempo e, somente quando as condições para o seu desabrochar são criadas é que se permitem serem elevadas ao “status” de objeto de estudo e, portanto, de pesquisa acadêmica. Então, por anos, frente às dificuldades (comumente de acesso às fontes), olhamos para os *problemas* com certa “atenção desatenta”, tempo em que, felizmente, também amadurecemos nossas reflexões, acessando sombras e silêncios¹.

Foi com este “olhar distraído” que encontramos a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (doravante EAAPB). Registre-se, em *tempo* (e local) posterior e, portanto, diferente ao da existência dessa escola. Criada em 1909², a EAAPB manteve esse nome até 1937, quando recebeu a denominação de Liceu Industrial³. Em 1942⁴ foi transformada em Escola Industrial e, em 1958⁵, recebeu a denominação de *Escola Industrial Coriolano de Medeiros*, denominação que vigorou até 1965, quando passou a se chamar Escola Industrial Federal da Paraíba⁶. Pouco tempo depois, em 1967, outra denominação: “através de Portaria baixada em 6 de junho [...] o Ministro Tarso Dutra, da Educação e Cultura, modificou [o nome] do educandário que, a partir de então, passou a chamar-se Escola Técnica Federal da Paraíba” (LEITE, 1979, p. 21). O nome vigoraria até 1999 quando a Escola Técnica foi transformada em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET-PB), por meio do Decreto de 22 de março daquele ano. Sua denominação atual data de 2008, quando da criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB⁷. Assim, foi em janeiro de 1995, quando assumimos a cadeira de História na então Unidade de Ensino Descentralizada (UnED) de Cajazeiras, cidade localizada no interior da Paraíba, que fizemos as primeiras reflexões sobre

¹ Faço essas reflexões inspirando-me em um texto de Rubem Alves (2007, p. 5): “Não estranhem que eu fale sobre atenção desatenta – é preciso estar meio distraído para ver a verdade. Porque ela, a verdade (aparece) [...] não no lugar onde a atenção está concentrada. Ela é sempre vista pelos cantos dos olhos, com olhar distraído, nas sombras, nos silêncios, nas indecisões gaguejantes”.

² Decreto 7.566, de 23/09, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha.

³ Lei 378 de 13 de janeiro.

⁴ Decreto 4.127 de 25 de Fevereiro.

⁵ Lei nº 3.412, de 18 de junho.

⁶ Lei nº 4.759, de 20 de Agosto.

⁷ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro.

o tema. Na época, a Instituição, com 86 anos, iniciava sua expansão; era o primeiro momento da interiorização do ensino profissional pelo Estado, sob a bandeira da então Escola Técnica Federal. Fizemos parte, portanto, da turma pioneira de docentes que vivenciou aquela experiência de fazer chegar o ensino técnico profissional ao *oeste* da Paraíba (cf. fotografia 1).



Foto 1 – Turma Pioneira de Professores e Servidores da UnED – Cajazeiras, PB, jan. de 1995 – Acervo do autor.

Os primeiros meses na Escola foram de adaptação. Éramos quase todos docentes oriundos de escolas da rede privada de ensino da Paraíba e de outros Estados. Então, era preciso conhecer e adequar-se a um tipo de ensino voltado para a formação de técnicos de nível médio. Por isso, frequentemente, nas reuniões pedagógicas ou nos encontros com os seus dirigentes, recebíamos informações sobre o passado da escola, momentos em que era evocado o ano de 1909, como *marco zero*, como início da história da Instituição. Achávamos estranho, talvez por conta da nossa formação acadêmica, ser professor em uma escola cujas paredes ainda guardavam o cheiro de tinta fresca, mas que apresentava quase um século de experiência com o ensino profissional. Neste particular, os discursos de apresentação da Instituição mantinham uma curiosa estratégia: por um lado, preservavam e valorizavam a própria Instituição ao evocarem “o passado e a trajetória” que se impunham pelas décadas dedicadas ao ensino profissional; por outro – *gaguejantes* – não aludiam ao fato de que essa trajetória (tão profundamente marcada pelos elementos do tempo) indicava - pelo nome e pela

organização pedagógica- organismos dotados de uma identidade própria, cujas experiências de ensino eram inclusive associadas a certo autoritarismo e preconceito, traduzido no adestramento de crianças desfavorecidas a um ofício. Partindo dessa constação, elegemos esse passado da Instituição como objeto de preocupação. Primeiro, como mera curiosidade, depois como *problema* e reflexão acadêmica.

Passados alguns anos, iniciamos outra jornada. Para além da mera curiosidade, alcançamos o nível da reflexão e fomos lentamente identificando e problematizando os vestígios desse passado, suas pistas e suas marcas. Inicialmente, identificamos os relatórios (documentos oficiais), depois as publicações sobre a Instituição (historiografia), em seguida, as fotografias e artefatos, tais como tesouras, máscaras, medalhas e bandeiras. Aos poucos, organizamos uma espécie de inventário do que existia, observando alguns *documentos* e discutindo a ausência de outros. Este primeiro esforço⁸ (iniciado em 2006) de buscar e agrupar todas as evidências encontradas, escritas e não escritas, e de fazê-las “dizer algo” sobre a escola, fizemos na companhia de Febvre:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1985, p. 249).

Na identificação dos principais registros/vestígios (documentos no sentido amplo do termo) e dos artefatos diretamente relacionados com a história da Instituição, apoiávamo-nos nas ideias de Clarice Nunes e Marta Carvalho que constataram que “documentos para a educação precisam ser tomados [...] na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados,

⁸ Iniciamos este esforço precisamente no ano de 2006, quando, no âmbito do Ministério da Educação, se começavam a desenhar as comemorações do *centenário* (em 2009) da Rede Federal de Educação Tecnológica e, portanto, de criação das Escolas de Aprendizizes. Trabalhando já na sede da Instituição (hoje Campus do IFPB de João Pessoa), constatamos a precariedade da organização, bem como a dispersão dos documentos e artefatos “preservados” pela Instituição.

transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 33). Nesse percurso, recebemos a companhia de uma preocupação, a saber: a necessidade de preservá-los [os documentos] para serem explorados por pesquisadores, sobretudo pelos historiadores da educação. Sendo assim, em 2009, no ano do Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica, decidimos pela criação de um espaço, um *lugar de memória*, para “bloquear o trabalho do esquecimento” (NORA, 1993, p. 22); lugar esse que pudesse abrigar, reunir e proteger das peripécias do tempo todos os materiais compilados. Nosso esforço se materializou com a criação do Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação Profissional – NDPEP.

Criado pela Resolução nº 1 (de 19 de janeiro de 2010) do Conselho Superior do já Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, o Núcleo surge com o objetivo básico de promover o resgate e a preservação da memória da Instituição e da produção do conhecimento crítico sobre educação e história da educação profissional. A partir daí, iniciamos uma longa fase de afirmação e de disputas por uma política de construção de procedimentos administrativos que apontassem para a valorização e a afirmação de uma política institucional de preservação da memória.

Foi no ardor dessa luta, marcada por vitórias e derrotas, avanços e recuos, que decidimos concorrer ao doutorado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Para além de uma decisão meramente particular, nossa ação configurava-se, também, como mais um movimento deste *combate*, a saber: transformamos a experiência de reflexão e de organização da documentação em pesquisa acadêmica abrigada na linha de História da Educação do PPGE, ou seja, decidimos estudar de maneira aprofundada e científica a EAAPB, ou, para sermos ainda mais precisos, decidimos tomar como objeto de investigação o passado sobre o qual tantas vezes se fez silêncio quando do início da nossa experiência docente na Instituição.

Este é, portanto, um trabalho de investigação da trajetória do ensino profissional na Paraíba, tendo como foco de atenção a experiência desenvolvida em uma de suas mais antigas Instituições paraibanas, a Escola de Aprendizes Artífices. Nesse sentido, é importante registrar que a primeira reflexão sobre “o objeto” foi motivada pela percepção da existência de um novo campo temático da historiografia brasileira – a história das instituições escolares e educacionais – inserido no contexto da historiografia atual, marcado por inovações paradigmáticas e temáticas e pela possibilidade de outras abordagens, de outras categorias e de outras perspectivas metodológicas.

Quanto ao recorte temporal, consideramos o período compreendido entre 1909 e 1942. 1909 é o ano do Decreto 7.566, de 23 de setembro, que criou no Brasil 19 Escolas de Aprendizes Artífices, tendo como um de seus principais objetivos “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”; 1942, por sua vez, é o ano em que o ensino industrial foi organizado, através do Decreto 4.073, de 30 de janeiro (Lei Orgânica do Ensino Industrial), no contexto da legislação produzida durante o Estado Novo (1937-1945)⁹. Durante esses 33 anos de existência, “passaram por elas [as Escolas de Aprendizes] cerca de 141 mil alunos” (CUNHA, 2005b, p. 92). A EAAPB registrou, segundo esse autor, um dos maiores números de matrículas (quando comparada com as demais), cerca de 10.600 (2005b, p. 108).

Nosso propósito é demonstrar, ao longo deste trabalho, a tese de que a EAAPB, criada pelo Estado Republicano (como parte do projeto de modernização da República) com os objetivos de profissionalizar os desfavorecidos da sorte e de produzir operários disciplinados, foi um lugar de aprendizagem de saberes e de inculcação de comportamentos, onde jovens socialmente excluídos tinham seus corpos e mentes educados segundo a lógica da racionalidade do trabalho e da construção da nacionalidade brasileira (trabalho e civismo). Como parte dessa tese, defendemos a ideia de que *esse lugar de aprendizagem de saberes e de inculcação de comportamentos* foi um lugar marcado por conflitos e tensões no que se refere à recepção das mudanças que essa escola sofreu ao longo de sua existência, constituindo-se, portanto, como um lugar de divergências, resistências e disputas sobre qual tipo de escola deveria existir.

Antecipemo-nos em informar, que quando falamos em EAAPB, estamos tratando de uma modalidade muito específica de ensino primário, cujos objetivos podem ser resumidos na ideia da alfabetização e da orientação de crianças pobres para o trabalho através do ensino de um ofício. Em 1942, a regulamentação do ensino levada a efeito com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, estruturou o ensino industrial sob outras bases, em sintonia com a concepção “de ensino destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca” (FONSECA, 1961, p. 266)¹⁰. O

⁹ É denominado “Estado Novo” o período de governo autoritário que foi instalado no Brasil em 1937, por meio de golpe de Estado promovido por Getúlio Vargas e que vigoraria até 1945.

¹⁰ Leis Orgânicas do Ensino instauradas de 1942 a 1946, ou Reforma Capanema: conjunto de Leis que, durante o Estado Novo, promoveu a regulamentação do ensino. Nesse contexto, o ensino industrial também foi reestruturado por meio do Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

ensino industrial foi definido como de segundo grau, deixando de pertencer ao grau primário, “subira de categoria” (FONSECA, 1961, p. 266); ou, ainda no entendimento desse autor:

Dava-se, afinal, a mesma oportunidade a pobres e a ricos. *O ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos "desfavorecidos da fortuna", ou aos "desvalidos da sorte".* Abria suas portas a todos, e a todos oferecia as mesmas vantagens. Fôra preciso esperar muitos anos, deixar que a idéia amadurecesse nos espíritos, para atingir aquela modificação do velho conceito que encarava o trabalho manual como humilhante e desprimoroso (FONSECA, 1961, p. 267, grifos nossos).

Estabelecido o recorte temporal, esclarecemos que, no contexto já assinalado (de afirmação da história das instituições escolares como campo temático), tomamos aqui a EAAPB como Instituição Escolar, em um esforço para contribuirmos com a história das instituições escolares a partir de uma narrativa sobre determinada escola. Nesse sentido, explicamos, baseando-nos em Werle, o que entendemos por história das instituições escolares:

A história das instituições escolares é uma tentativa de formular uma representação da instituição no que se refere a atitudes e condutas que foram sendo constantemente elaboradas e rearticuladas por meio de seus membros – indivíduos e grupos – diante de estímulos e pressões externas, e quanto ao seu grau de integração e formas de funcionamento (WERLE, 2004, p. 15).

É necessário também elucidarmos, acompanhando o raciocínio dessa autora, o nosso entendimento dos termos “instituição” e “escolar”. O primeiro é aqui compreendido enquanto uma unidade escolar e o segundo termo é tomado para indicar um sistema de ensino. Segundo Werle (2004, p. 18-19), instituição é uma unidade escolar, espacialmente localizável e com componentes identificáveis na memória coletiva (por exemplo, aspirações coletivas fundadoras). Quanto ao segundo termo – escolares – afirma essa estudiosa que

[...] indica [o termo escolares] que não estamos discutindo história das instituições envolvidas com educação em geral, mas instituições escolares, estruturadas formalmente no contexto dos sistemas de ensino e em relação às quais se aplicam princípios de diferenciação que as estruturam em hierarquias administrativas [...], no caso brasileiro, estabelecimentos de ensino pré-escolar, fundamental e médio, de educação profissional e superior (WERLE, 2004, p. 19)¹¹.

¹¹ Dito de outro modo, entendemos Instituição escolar em um sentido mais preciso e, portanto, restrito. Instituição educativa por sua vez comporta um sentido mais amplo. Seriam, por exemplo, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Assim, neste trabalho, consideramos o primeiro sentido.

Nossas reflexões foram inicialmente acompanhadas, ou estimuladas, pelas leituras de alguns autores considerados referência obrigatória nesta temática, tais como Fonseca (1961; 1962), Mello (1956), Gramsci (1978), Queluz (2000), Manfredi (2002) e Cunha (2005b), ao mesmo tempo em que dialogávamos com outras perspectivas teóricas e outros aportes metodológicos que, ao longo do tempo, ampliaram e consolidaram o campo da história da educação. Dentre esses, podemos citar os trabalhos surgidos no interior de alguns espaços sociais de produção acadêmica, tais como Anped, Histedbr, SBHE e RBHE; além de publicações que, nas últimas décadas, vêm afirmando outras possibilidades teóricas, a exemplo de Julia (2001), Vincent; Lahine & Thin (2001), Magalhães (2004), Miguel & Corrêa (2005), Gondra (2005), Nascimento [Isabel Moura] (2007), Fonseca (2008), Buffa e Nosella (2009a e 2009b) e Souza (2000 e 2010). Deste modo, o gesto de manipular um conjunto de fontes documentais no arquivo da Instituição e no NDPEP era estimulante e desafiador frente às diferentes perspectivas de abordagens que se apresentavam com as publicações mais recentes.

Destarte, este não é somente um trabalho de compilação de referências bibliográficas sobre o tema em questão. É também um trabalho por meio do qual (e no qual) estivemos, o tempo todo, identificando, catalogando e organizando a documentação de uma Instituição escolar. *Pari passu*, dialogávamos com os aportes teóricos sobre instituições escolares e com os trabalhos já produzidos sobre a EAAPB. Nesse sentido, nossa preocupação com a história, bem como nosso enfrentamento em prol da luta por uma política institucional (capaz de dar conta da preservação dos vestígios da Instituição) é que faz brotar a própria possibilidade de tomarmos a EAAPB como objeto de estudo, na perspectiva que aqui estamos delineando. As problematizações advindas desse processo foram, aos poucos, definindo nosso objeto de estudo, produzindo perguntas e elevando, à condição de fontes, os documentos que encontrávamos, líamos e catalogávamos.

1.2 O sujeito produzindo fontes

Apresentamos, neste momento, as fontes bibliográficas e documentais que sustentam e constituem esta pesquisa, fontes essas selecionadas em função das problematizações, isto é, das perguntas elaboradas ao longo do trabalho (ou, como assinalou Le Goff, no prefácio ao famoso livro de Marc Bloch, é fundamental sabermos que os documentos (ou os testemunhos) “só falam quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 27)).

Conhecer a EAAPB, sua natureza, sua estrutura pedagógica (professores, mestres, seus cursos, currículos), foi uma das primeiras questões enfrentadas por nós. Nesse sentido, o relatório escrito pelo Diretor Eugenio Gomes Outeiro¹² (apresentado ao então *Director Geral de Industria e Commercio*) foi explorado na perspectiva de entendermos o aparecimento dessa escola na então cidade de *Parahyba*, bem como seu papel e sua função no contexto das políticas econômicas e sociais do Estado Republicano. Como parte dessa exploração, empreendemos uma das buscas mais árduas deste trabalho, a saber: encontrar e localizar no acervo do NDPEP um documento raro, quase desconhecido, de registro dos primeiros tempos da EAAPB. Falamos da *Resenha histórica da Escola de Aprendizizes Artífices do Estado da Parahyba do Norte*, escrito por João Rodrigues Coriolano de Medeiros¹³ (cujo exemplar encontramos no acervo da Fundação Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro)¹⁴.

A essas questões seriam adicionadas outras, resultado das leituras e, portanto, dos aportes teóricos que íamos elegendo, de modo que o aprofundamento das questões sobre o ensino (os cursos, o desempenho dos alunos, a estrutura física da escola e os resultados dessa experiência escolar), à luz da categoria de cultura escolar – no sentido que mostraremos mais adiante – nos permitiu a exploração do Relatório de 1940 (*Apresentado ao Ser. Diretor da Divisão do Ensino Industrial*), escrito pelo então Diretor João Rodrigues Coriolano de Medeiros¹⁵. Tomado como fonte, pois problematizado em função das questões que vínhamos formulando, o Relatório, enquanto fonte oficial (e, portanto, portador de um determinado discurso), mesmo sendo dotado de determinadas intenções, permitiu-nos que os questionamentos sobre a Escola, sua natureza e função no conjunto das políticas do estado republicano fossem, mais uma vez, discutidas sob a perspectiva do objetivo geral do trabalho e das problematizações que então formulávamos.

¹² OUTEIRO, Eugenio Gomes. RELATÓRIO da Escola de Aprendizizes Artífices do Estado da Parahyba do Norte. Apresentado ao Exmo. Snr. Director Geral de Industria e Commercio. Parahyba do Norte – Brasil, 1921.

¹³ Utilizamos João Rodrigues Coriolano de Medeiros (outras vezes Coriolano de Medeiros) ou MEDEIROS quando julgarmos mais adequado. Para o primeiro caso, em alusão ao escrivão, professor ou diretor da EAAPB; no segundo caso, MEDEIROS (seguidos do ano e da página), para identificar o autor, conforme regras da ABNT.

¹⁴ MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *Resenha histórica da Escola de Aprendizizes Artífices do Estado da Parahyba do Norte (5 de janeiro de 1910 – 30 de junho de 1922)*. Parahyba do Norte: [s.n.], 1922.

¹⁵ MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *Relatório Apresentado ao Ser. Diretor da Divisão do Ensino Industrial pelo Diretor da Escola de Aprendizizes Artífices na Paraíba, Relativo ao Período Compreendido entre 5 de Janeiro de 1910 e 5 de Janeiro de 1940; Seguido das Informações Sobre o Movimento da Mesma Escola e da Associação Cooperativa e de Mutualidade, no Ano de 1939*. João Pessoa: Tip. da Escola de Aprendizizes Artífices, 1940. Sobre esse documento, é importante registrar que, embora seja também um Relatório de Gestão (encaminhado ao Diretor da Divisão do Ensino Industrial) do ano de 1939, o seu autor faz um relato dos 30 anos de funcionamento da EAAPB, fazendo assim “uma síntese histórica que abrange o período de 5 de Janeiro de 1910 a 5 de Janeiro de 1940” (MEDEIROS, 1940, p. 3).

Relevante mencionar o fato de que, para além do compromisso com um currículo oficial, voltado para a formação de trabalhadores aprendizes, a EAAPB, seguindo tendência da escola republicana nas primeiras décadas do século XX, assume cada vez mais o compromisso com o culto à República e a seus heróis, bem como com a defesa de valores identificados com a Pátria. Desse modo, a EAAPB se insere nesse contexto transformando-se também em um lugar de inculcação de determinados comportamentos, segundo a lógica da racionalidade do trabalho em voga e do exercício de construção da nacionalidade brasileira, empreitada do Estado republicano. É, portanto, nessa perspectiva de inculcação de valores, notadamente dos valores cívicos, que identificamos dois momentos na EAAPB nos quais essa tendência ganharia contornos mais claros. O primeiro, em 1925, quando os professores se reúnem e promovem palestras sobre as festas nacionais. Já o segundo momento ocorre em 1936, quando, também em forma de palestras realizadas pelos docentes, a EAAPB comemora a Semana da Pátria. Por isso, tomamos essas palestras “Realizadas e Offerecidas aos alunos”, bem como “Palestras realizadas pelos docentes” sobre a Semana da Pátria¹⁶ também como fontes fundadoras do presente trabalho.

Tomamos esses documentos não como a realidade histórica, “mas trazendo porções dessa realidade” (SAMARA, TUPY, 2010, p. 124). Aqui se coloca a necessidade de reflexão crítica em relação aos documentos fonte: quando, onde e como foram produzidos? Quem os produziu? Para quem e para quê? Lançado este olhar, as fontes apresentavam problemas, imagens, rituais, práticas, condutas, modos de vida, hábitos, aspectos do cotidiano e do fazer escolar, objetos materiais, elementos do espaço, sugeriam modos de pensar, conhecimentos que eram ensinados, condutas que eram inculcadas, práticas, enfim. Quando lidas com referências teóricas mais apropriadas, a exemplo da ideia de cultura escolar (inicialmente no sentido de toda a vida escolar), parecem dizer mais, ou convidar o pesquisador à análise de seus processos pedagógicos internos. Assim, desenhava-se o conjunto das reflexões que realizávamos com um objetivo específico, a saber: analisar, à luz do conceito de cultura escolar, os processos pedagógicos desenvolvidos na EAAPB, no marco temporal já estabelecido.

Além das fontes já indicadas, deparamo-nos com fontes de natureza imagética: fotografias. Nesse particular, conseguimos angariar para o acervo do NDPEP um número significativo de fotografias. O aumento do acervo de fotografias tornou possível a

¹⁶ PALESTRAS “Realizadas e Offerecidas aos alumnos da Escola de Aprendizes Artífices da Parahyba do Norte”. – Parahyba, 1925 e SEMANA DA PATRIA – Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba. Palestras realizadas pelos docentes de 1 a 7 de Setembro de 1936.

consideração de outra possibilidade teórica: investigar a história da EAAPB *através* da fotografia. Na perspectiva da crítica da fonte, nos perguntamos também quem as fez, com qual/quais objetivo(s) e por que foram preservadas como marcas do passado. Aqui uma das possibilidades da história, como método, é pensar os vínculos entre a fotografia e um momento histórico específico, ou seja, a fotografia como resultado de uma atividade social situada historicamente, fruto da ação humana.

Nesse sentido, no decorrer do presente trabalho, pretendemos refletir sobre a EAAPB a partir de fotografias disponíveis, tomadas como resíduos do passado dessa Instituição; ou, na forma de um objetivo específico, diríamos que pretendemos discutir a EAAPB por meio da fotografia como artefato portador de resíduos da experiência educacional desenvolvida na instituição¹⁷.

Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um quadro determinado da realidade registrado fotograficamente. Se, por um lado, este artefato nos oferece indícios quanto aos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia) que lhe deram origem, por outro, o registro visual nele contido reúne um *inventário de informações* acerca daquele precioso fragmento de espaço/tempo retratado. O artefato fotográfico, através da matéria (que lhe dá corpo) e de sua expressão (o registro visual nele contido), constitui uma fonte histórica (KOSSOY, 2009, pp. 45-47, grifo nosso)¹⁸.

Até o momento, dicorremos acerca de nossa aproximação com a EAAPB e sobre como essa Instituição se constituiu em objeto de estudo. Além disso, explicitamos sobre o trabalho de pesquisa – de identificação e catalogação de documentos no NDPEP –, sobre as leituras ligadas à história da educação profissional no Brasil, bem como sobre as problematizações que surgiram durante esse processo investigativo. Por fim, explicamos o processo de elevação de relatórios, palestras e fotografias à condição de fontes de pesquisa, elevação dada em função das nossas perguntas e reflexões aprofundadas durante a investigação.

¹⁷ O tratamento dado às fontes neste trabalho nos aproxima fortemente da proposta apresentada por Burke que, ao adotar a sugestão do historiador holandês Gustaaf Renier, sugere *substituir a ideia de fontes pela de indícios do passado no presente*. Para Burke: “O termo “indícios” refere-se a manuscritos, livros impressos, prédios, mobília, paisagem (como modificada pela exploração humana), bem como a muitos tipos diferentes de imagens: pinturas, estátuas, gravuras, fotografias” (BURKE, 2004, p. 16).

¹⁸ Claro que, do ponto de vista teórico, é nossa pretensão considerar outras contribuições. Por exemplo, a reflexão que propomos passa pela natureza documental da fotografia, o que implica seu tratamento como monumento, ou seja, a análise de sua condição histórica, destinada à perpetuação de alguma memória e, portanto, produto da sociedade que o fabricou (LE GOFF, 1996). Sobre fotografia e história (e educação), consideramos ainda as contribuições de BORGES (2005) e CIAVATTA & ALVES (2008).

Às questões suscitadas nesse exercício somaram-se outras que, embora já conhecidas, ganharam originalidade pela possibilidade de serem tratadas numa outra abordagem teórica e em sintonia com as fontes elencadas. Nesse contexto, consideramos o papel do Estado Republicano como autor da proposta de criação das escolas de aprendizes, ação constitutiva do enfrentamento da instrução pública para os filhos dos menos favorecidos, tempo marcado pelo aumento desse segmento populacional, sobretudo nas áreas urbanas. Por trás da ideia de que era dever do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação, um Estado que se modernizava também se legitimava produzindo novos discursos. Assim, segundo Cunha, o caráter ideológico dessas escolas já se manifestava, legitimando-as:

[...] o discurso que as legitimava tinha dois conteúdos principais. Primeiro, o de ser o ensino profissional uma dádiva distribuída pelo Estado ou por pessoas caridosas aos desfavorecidos pela sorte. Segundo, um meio de produzir operários disciplinados, sem a ‘tendência ao ócio e ao vício’, dos operários estrangeiros (CUNHA, 1975b, p.7).

Desse modo, os dois principais conteúdos de que fala Cunha expressam o desejo do então Governo Federal de, no enfrentamento aos problemas e através de uma política de educação profissional, oferecer mais do que apenas respostas às novas questões apresentadas pelo mundo do trabalho. Trata-se, também, de um processo que deve ser entendido no contexto da relação de hegemonia e coerção¹⁹ exercida pelo Estado republicano, que institui escolas nas capitais dos Estados, mesmo daquelas que não tivessem um parque industrial desenvolvido. Na verdade, tais escolas “constituíam eficiente mecanismo de ‘presença’ e de barganha política do governo federal nos Estados, junto às oligarquias locais” (MANFREDI, 2002, p. 83)²⁰. Ademais, esse mesmo Estado assume, através da escola, o desafio da “pedagogização do social”, ou seja, de uma pedagogização das relações sociais pela ideia da impessoalidade das normas, de sorte que, nesse contexto, a escola é um lugar onde “não se

¹⁹ O termo hegemonia foi adotado por Gramsci de modo original. Para esse pensador “[...] a supremacia de uma classe não se manifesta apenas pela dominação e pela força, mas também pelo consentimento e pela capacidade de direção ideal em relação às classes aliadas e subalternas; “a supremacia de um grupo social manifesta-se de dois modos, como ‘dominação’ e como ‘direção intelectual e moral’” (Quaderni del carcere, Einaudi, Turim, 1975, vol. III, q 19, p. 2010). Enquanto a dominação é exercida através dos aparatos coercitivos da política, a direção é exercida por meio dos “aparatos hegemônicos” da sociedade civil, como a escola, a Igreja, os partidos, os sindicatos, a imprensa, o cinema, etc.” (ABBAGNANO, 2007, p. 578).

²⁰ Gramsci fez ver que tal fenômeno faz nascer a *impressão* de que estamos diante de um feito de natureza democrática: “[...] a multiplicação de tipos de escola profissional, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nessas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir um caráter democrático” (GRAMSCI, 1978, p. 137).

obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais, que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres” (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001, 30).

Criada nessas condições e com esses objetivos, era “natural” que a EAAPB enfrentasse algumas dificuldades. A recepção da Escola pela comunidade foi marcada por certo sentimento de estranheza (resistência), expressão da percepção da sociedade que aprendera a entender a escola como lugar de elite, bem como do preconceito, ainda vigente, em relação à formação para o trabalho. Em 1940 (30 anos depois de sua inauguração) o Diretor Coriolano de Medeiros escreveu em seu Relatório:

Embora, como ainda hoje [1940], fosse a única escola profissional gratuita existente no Estado para instrução de meninos pobres que desejassem aprender um ofício sem dispêndio algum, não teve, até certo tempo a aceitação que se esperava (MEDEIROS, 1940, p. 4).

A experiência da implantação dessa escola, portanto, não ocorreria sem conflitos. As dificuldades no cumprimento dos objetivos fundantes da EAAPB podem ser explicadas por um projeto pedagógico marcado por ritos tipicamente racionalistas (programas, horários, etc.), característicos da industrialização e estranhos ao modo de ser e de viver de seus alunos que eram, em sua maioria, muito pobres. Em 1921 o então Diretor Eugenio Gomes Outeiro atestava em seu Relatório ao escrever que:

O corpo discente desta escola é composto, com raras exceções, de crianças, cujos pais dispõem de poucos recursos, para fornecer-lhes o conveniente vestuário e calçado, de modo a pol-as em condições de se apresentarem à escola com decência. Não é pequeno o numero de alumnos que, por falta de um traje decente, deixam de comparecer às mais simples festas ou solemnidades escolares. Grande é o numero dos que se apresentam às aulas completamente descalços, sem um chinello sequer (OUTEIRO, 1921, pp. 5-6).

Nosso objetivo é, portanto, discutir como e em que circunstâncias essa experiência de profissionalizar os desfavorecidos da sorte e de produzir operários disciplinados ocorreu na *Parahyba do Norte*, ou, mais precisamente, na capital do Estado. Dito de outro modo, pretendemos discutir a EAAPB como um lugar de aprendizagem de saberes e de inculcação de comportamentos voltados para a educação profissional e cívica de jovens socialmente excluídos, mas também discutir sobre as tensões e os conflitos presentes nessa experiência, de modo que, ao olhar para dentro e para fora da escola, para o particular e para o geral,

possamos ter em vista, sobretudo, as disputas e tensões em torno das propostas de mudanças apresentadas pelo Governo Federal (o gestor das escolas de aprendizes) e que culminaram no desaparecimento dessas Instituições, transformadas que foram em Lyceus ou Escolas Industriais.

Tais propostas *de remodelações* foram forjadas no contexto de mudanças (econômicas, sociais e políticas) que o país experimentava, bem como em diálogo com as ideias educacionais que ocorreram naquele período. Em síntese, ainda que o crescimento industrial no país tenha se dado de maneira desigual, estava em gestação “a constituição de uma sociedade do trabalho” (QUELUZ, 2000, p. 11) nos marcos do nascente capitalismo brasileiro, fato que, em que pese os conflitos e tensões, apontava para a padronização de outro tipo de educação profissional.

No conjunto das mudanças executadas pelo governo, ganha importância a investigação sobre como tais mudanças foram recepcionadas na EAAPB e quais foram os conflitos e as tensões trazidas pela chegada dessas transformações.

1.3 A tese e os aportes teóricos metodológicos

A formulação de uma tese nos termos que apresentamos acima, não ocorreu sem um cuidadoso trabalho de identificação e leitura das produções historiográficas existentes sobre o tema. A partir desse exercício de revisão bibliográfica, constatamos que as principais obras já produzidas sobre a EAAPB podem ser agrupadas em pelo menos três categorias, elencadas a partir dos seus aportes teóricos mais característicos. Nessa perspectiva, identificamos uma abordagem guiada por uma tradição próxima aos aportes do que se convencionou chamar de tradicional²¹ [LEITE, 1979 e LIMA, 1995]; pelo menos um trabalho que privilegiava os aspectos econômicos da vida social, [FERREIRA, 1997]; e outra abordagem que entendia a EAAPB dentro da lógica de montagem de uma estrutura de controle social, na qual as chamadas instituições disciplinares tinham a função de preparar e integrar o homem a esta nova ordem do trabalho que se instalava, disciplinando e atendendo a uma função “estético-regeneradora” [FERREIRA, 2002]²². Desse modo, o presente trabalho, pela tese que o norteia

²¹ Usamos aqui a expressão *tradicional* para indicar que este trabalho, pela forma como relata os acontecimentos, a partir dos documentos escritos, seguindo uma narração linear e cronológica, e com pretensão de apresentar um conhecimento imparcial (objetividade), é orientado por uma concepção de história que comumente chamamos de historicistas e positivistas.

²² Registramos ainda o trabalho de Kulesza (2010), que em *A Escola de Aprendizes Artífices* discute temas como os perfis dos alunos, a relação com o mercado de trabalho, o cotidiano, o regime disciplinar e as reformas promovidas pelo governo federal sobre o ensino na Escola.

e pela problematização e uso de diversas fontes, bem como pela orientação teórica condutora das reflexões, reveste-se da pretensão de proporcionar uma abordagem diferente das elencadas acima.

Tendo conhecimento dos percursos da pesquisa histórica, que agora valorizava, também, outros aportes teóricos e diversos tipos de fontes documentais, iconográficas, etc., trabalhamos desde o início com pelo menos uma orientação teórica:

[...] a orientação teórica em vigor defende que o processo de construção de interpretações sobre o passado se faz no diálogo necessário entre nossas ideias e concepções com os indícios que conseguimos agrupar para corroborar nossas assertivas (GATTI JUNIOR, In: ARAUJO; GATTI JUNIOR, 2002, p. 14).

Considerando essa orientação, começemos por afirmar que, do ponto de vista da abordagem acima apontada, defendemos o princípio de uma aliança interdisciplinar da história (e da história da educação) com diferentes campos do saber, na perspectiva de produção (acompanhando tendência da historiografia) de um novo olhar sobre a EAAPB. Um olhar que,

[...] ao acolher as contribuições de vários autores, tem permitido, além de um diálogo com os vários historiadores e estudiosos de outros campos, como da antropologia, da sociologia, da filosofia, da lingüística, uma ampliação do repertório dos estudos sobre a escola e o seu processo de institucionalização na realidade brasileira (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 33).

As fontes elencadas (os relatórios, os documentos e as fotografias) dão conta não apenas de uma história administrativa da Instituição, do tipo oficial. Para além desta *porção da realidade*, foi o *cruzamento* dos diversos tipos de fontes e informações que fez brotar outras possibilidades, resultado também das perguntas que formulamos e do diálogo que estabelecemos com o *dito* e com o *não dito*. Nesse caso, as questões suscitadas a partir da problematização das fontes, aliadas às perspectivas teóricas disponíveis e às categorias de análise já consagradas pelos historiadores da educação, permitiu-nos a possibilidade de enxergarmos a EAAPB a partir de um lugar diferente, fundado pela *relação* de algumas premissas que consideramos em nossas reflexões.

Em primeiro lugar a necessidade de visualizarmos a EAAPB, sua materialidade e seus processos escolares, devidamente inseridos em determinado contexto histórico e geográfico. Segue-se a essa necessidade a possibilidade, pelas inovações teóricas disponíveis,

de enxergarmos a EAAPB *por dentro*, momento de discussão dos seus processos de ensino, do seu cotidiano, tendo a categoria de cultura escolar como aporte teórico e, por conseguinte, o desafio de discutirmos como, na EAAPB, os *processos internos* se relacionam com as *determinações externas*. E é nesse momento que discutiremos como a EAAPB (assim como as demais Escolas de Aprendizes) vai se moldando e respondendo, por força da legislação, às necessidades apresentadas pelo Estado brasileiro (explicadas pelas políticas educacionais), até o seu *desaparecimento* em 1942, quando essas escolas e a sua proposta de preparar jovens para o trabalho pareciam de fato obsoletas diante do cenário econômico e social que abalizava as políticas educacionais do Estado brasileiro naquele período. Outro aspecto intimamente relacionado com essas premissas: a possibilidade de considerarmos a EAAPB no contexto das reformas que foram propostas à educação brasileira (sobretudo a partir da década de 1920), em diálogo com as ideias pedagógicas do *escolanovismo*, bem como com o sentido que se anunciava e que será dado à educação no Estado Novo *getulista*.

Como pesquisadores, acreditamos na premissa de que o ponto de vista da totalidade deve predominar e guiar nossas reflexões (LUKÁCS, 2003) ²³. Nessa perspectiva, um dos nossos *olhares primeiros* incidiu sobre a realidade social que se apresentava como contraditória e dinâmica (dialética), marcada por complexidades polarizadas, tal como nos ensinou Demo:

As realidades sociais não são apenas complexas; são sobretudo complexidades polarizadas. São campo magnetizado, onde qualquer presença provoca ação e reação, e mesmo a ausência é maneira de polarizar (DEMO, 1995, p. 97).

Na perspectiva do materialismo histórico, tudo se relaciona. Aqui, mais uma vez, nos alinhamos à ideia da totalidade. No entanto, convém explicitar que “totalidade não significa *todos os fatos*”, mas “um todo estruturado” (KOSIK, 1976, p. 35). Nesse sentido, consideramos as contribuições de Gadotti, que explica o conceito de totalidade dialética nos seguintes termos:

Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente no qual objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético leva em conta essa *ação recíproca* e examina os objetos

²³ Tomamos por base, portanto, o pensamento de G. Lukács, para quem: “Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade” (LUKÁCS, 2003, p. 105).

e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta (GADOTTI, 2006, p. 25).

Por conseguinte, consideramos o princípio de que “estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc” (CIAVATTA, 2007, p. 24), portanto, consideramos que tudo se transforma, que a realidade está em movimento, ou, dito de outra maneira, a totalidade (o objeto em suas múltiplas determinações²⁴) não pode ser entendida como um todo feito e formalizado. Assim, explica Gadotti:

A dialética considera todas as coisas em seu devir. O *movimento* é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas (GADOTTI, 2006, p. 26).

Assim, do ponto de vista metodológico (ou seja, no itinerário da pesquisa, da nossa prática e da produção deste texto), nossa pretensão é explicar o *particular*, dialeticamente relacionado com o contexto econômico, político, social e cultural, ou seja: explicitar a relação dialética entre o *particular* e o *geral*. Em síntese, tomamos “a realidade em sua totalidade como objeto de investigação”, consideramos a “articulação entre [o] universal e [o] singular, entre [o] particular e [o] geral” (LOMBARDI, 2006, p. 200-201). Com efeito, registramos a nossa crença na relação orgânica entre o movimento histórico-social e o processo do conhecimento. Dito de outro modo, refletir sobre o conhecimento não é uma tarefa que possa ser realizada sem considerar os vínculos efetivos entre sujeito, objeto e realidade na qual estão inseridos, ou, nas palavras de Marx e Engels: “o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes produto da indústria e do estado em que se encontra a sociedade” (1984, p. 27). Consideramos, portanto, o pensamento marxista (materialismo histórico dialético²⁵) como possibilidade teórica, como método capaz de dar conta da compreensão da realidade educacional, que apresentamos como objeto deste estudo.

²⁴ Falando sobre uma epistemologia marxiana podemos afirmar que “para se conhecer o real é preciso dar-se conta de todos os nexos que o fenômeno estudado estabelece, dominar o objeto de tal forma que se consiga compreendê-lo em sua concretude, em seu movimento de gênese e desenvolvimento, em suas relações reais, internas e externas” (MARTINS, 2008, p. 145).

²⁵ Marx não desenvolveu de forma sistemática o método. Elementos para a compreensão do materialismo histórico dialético estão presentes em partes importantes de sua obra, tais como na *Ideologia Alemã*, nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* e em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, texto introdutório de *O Capital*.

Compreender o método é, portanto, condição para a compreensão desta realidade, marcada pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. A partir dessa perspectiva epistemológica, pensar sobre a realidade significa partir do empírico (a realidade dada, aparente, tal como ela se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto, definido como uma compreensão mais elaborada do objeto, ou o concreto pensado, como nos ensina Saviani:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik²⁶). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 2007a, p.4).

Do ponto de vista metodológico, analisamos o particular (EAAPB) explicitando, dialeticamente, a relação entre esse particular e o contexto econômico, político, social, cultural. Para Buffa e Nosella,

O fundamental, portanto, em pesquisas sobre Instituições Escolares, para o método dialético, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social: dessa relação emerge a história e a filosofia da instituição em seu sentido pleno²⁷.

Nesse sentido, filiamo-nos ao materialismo histórico-dialético (portanto não dogmático e não reducionista²⁸) e a uma perspectiva teórico-metodológica já definida por

²⁶ Saviani refere-se a Karel Kosik (1976, p. 9): “A DIALÉTICA trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um détour.”

²⁷ http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/463PaoloNosella_EsterBuffa.pdf. Acesso em 02 de julho de 2009.

²⁸ Pensamos, aqui, na possibilidade de um marxismo investigativo: “Para alguns teóricos, a polêmica da crise dos paradigmas se resume num posicionamento contra o marxismo. As coisas são um pouco mais complexas. É inegável que, sobretudo a partir do fracasso do socialismo real, a crítica ao marxismo ortodoxo, dogmático e determinista generalizou-se. No entanto, nem todos os que embarcam nessa crítica são antimarxistas, ou seja, existe um marxismo investigativo que, sem recusar novas contribuições teóricas, entende que o pesquisador,

Saviani como o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional e enunciada nos seguintes termos:

Considera-se que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma “*rica totalidade de relações e determinações numerosas*”²⁹ (SAVIANI, 2010, p. 3).

Para pensarmos sobre o conhecimento do ponto de vista da dialética é necessário também pensarmos dialeticamente. Nesse sentido, propomos o materialismo histórico-dialético como método *capaz de dialogar*, pois contrário a toda e qualquer forma de dogmatismo. Por isso, faz-se necessário separar o método de análise das experiências políticas inspiradas na tradição marxista (fracasso do socialismo real); do contrário, contribuímos com

antes de expor o movimento real na sua totalidade, precisa investigar os aspectos particulares do real [...]” (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 73.)

²⁹ Saviani faz alusão a Marx em *Para uma crítica da economia política*. Analisando O MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA, Marx afirma que “Ao estudarmos um determinado país do ponto de vista da sua economia política, começamos por analisar a sua população, a divisão desta em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um exame mais atento, tal revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc.” E mais adiante: “Por conseguinte, se começássemos simplesmente pela população, teríamos uma visão caótica do conjunto. Por uma análise cada vez mais precisa chegaríamos a representações cada vez mais simples; do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população - desta vez não teríamos uma idéia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” Para Marx essa teria sido “a primeira via adotada pela economia política ao surgir. Os economistas do século XVII, por exemplo, partem sempre do todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc.; no entanto, acabam sempre por descobrir, mediante a análise, um certo número de relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Uma vez fixados e mais ou menos elaborados estes fatores, começam a surgir os sistemas econômicos que, partindo de noções simples - trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca - se elevam até ao Estado, à troca entre nações, ao de produção, ela é um momento da produção. Por conseguinte, uma dada produção determina um dado consumo, uma dada distribuição e uma dada troca; determina ainda as relações recíprocas e bem determinadas entre esses diversos elementos. Sem dúvida que a produção em sentido estrito é também determinada pelos outros elementos. Assim, quando o mercado - esfera da troca - se expande, a produção aumenta de volume e divide-se ainda mais. Quando o capital se concentra, ou quando se modifica a distribuição dos habitantes entre a cidade e o campo, etc., a produção modifica-se devido a essas modificações de distribuição. Por último, as necessidades de consumo influem na produção. Existe uma interação de todos estes elementos: isto é próprio de um todo orgânico” (MARX, 1973, p. 228- 237).

a manutenção de certo engessamento do marxismo, consolidado no meio acadêmico e traduzido na expressão crise acadêmica do marxismo³⁰.

Desse modo, entendemos o materialismo histórico-dialético como dotado de capacidade de dialogar (pois dialético e não dogmático, reafirmemos) com categorias e conceitos que se inscrevem em outros paradigmas do conhecimento. Registramos, assim, nossa perspectiva, que objetiva estabelecer reflexões com os diversos campos do saber, articulando-os com a totalidade histórica, na medida em que compreendemos a instituição escolar que estudamos como objeto dotado de uma totalidade em organização e em transformação (MAGALHÃES, 2004, p. 150). Assim, entendemos que o passado (os fenômenos) pode ser apreendido pelo sujeito do conhecimento, de várias formas, condicionadas por sua visão de realidade e por sua concepção da produção do conhecimento sobre essa mesma realidade e sobre o movimento do real. Em outras palavras, reconstruir historicamente o passado é pensar a história como processo e também como método. Marx já nos alertou para a devida diferença entre método de exposição e método de pesquisa, deixando claro que, na investigação, devemos nos apropriar do material nos seus pormenores, analisar as suas diversas formas de desenvolvimento, seguir as pistas do seu vínculo interno e, somente depois, pode o movimento real ser exposto. Nas palavras do próprio Marx:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (MARX, 1980, p. 16).

³⁰ Outro equívoco é a ideia do determinismo econômico. Sobre este assunto, Engels escreveu em carta a Bloch (Londres, 21/22 de setembro de 1890: “[...] Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o **único** fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige, etc., as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participam, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas – também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua **forma**, como fator predominante. Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores, no qual, através de toda uma infinita multidão de acasos (isto é, de coisas e acontecimentos cuja conexão interna é tão remota ou tão difícil de demonstrar que podemos considerá-la inexistente ou subestimá-la), acaba sempre por impor-se, como necessidade, o movimento econômico. Se não fosse assim, a aplicação da teoria a uma época histórica qualquer seria mais fácil que resolver uma simples equação do primeiro grau.” (Engels a Bloch, In: MARX, K; Friedrich ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, p. 284-286)

Ao distinguir método de pesquisa de método de exposição, Marx sugere um exercício de reconstrução histórica por meio do qual é preciso buscar articulações, explicar os nexos e os significados do real, construir totalidades sociais relativas ao objeto de estudo.

Do ponto de vista epistemológico, os historiadores, desde muito, vêm pensando e enfrentando esses desafios, em um esforço para dar conta do movimento real. A observação de Marc Bloch ainda soa como ensinamento: “O passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa” (1974, p.55). Não por acaso, a segunda metade do século passado é marcada por uma agitação epistêmica nas ciências humanas. A história, por exemplo, refletiu os novos desafios, produziu novos problemas e novas abordagens e fez-se nova. Tomando como referência o movimento dos *Annales*³¹, foi significativo o diálogo dos historiadores, tornando cada vez mais frágeis as “imaginadas” fronteiras entre os conhecimentos³².

A busca por novas abordagens, novos conceitos e novas metodologias de pesquisa é movimento presente também na história e na historiografia da educação. Abordagens de história política, cultural e educação, diálogos com o conceito de imaginário e conexões com a história da psicologia, apontam para a possibilidade de campos de investigação novos, resultado também da percepção dos historiadores da educação sobre a quebra de hegemonia acadêmica dos esquemas explicativos até então predominantes:

Os historiadores, na permanente busca de como produzir os ‘protocolos da verdade’, há décadas vêm indicando para os novos procedimentos da escrita da História ao se desfazerem dos esquemas explicativos, das certezas e racionalidades que predominaram na historiografia do século XIX e parte do século XX (FONSECA, 2008, p. 13).

³¹ Movimento historiográfico francês organizado em torno da Revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Destacou-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*). A escola dos *Annales* renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir o campo da História para o estudo de atividades humanas, até então, pouco investigadas, rompendo com a compartimentação das Ciências Sociais e privilegiando abordagens interdisciplinares. Utilizamos o Movimento francês apenas como referência, exemplo para ilustrar o que estamos chamando de agitação epistêmica. Todavia, esclaremos que a história global ou total dos *Annales* não pode ser confundida com o conceito de totalidade, tal como aparece neste trabalho. Registramos ainda que outros exemplos poderiam ser indicados, inclusive no campo da tradição marxista. Penso na contribuição da historiografia marxista inglesa e nos trabalhos de Thompson.

³² Como “carro (des)governado” ou não, o fato é que os historiadores experimentaram até mesmo uma mudança de paradigma, pela qual a linguagem passou a ser o objeto privilegiado da investigação (“*Linguistic turn*”), traduzido na expressão meta-história, ou o estudo referente à história enquanto historiografia, a investigação das linguagens da historiografia. Para uma compreensão desta discussão indicamos: WHITE, 1995.

Quando falamos em “quebra de hegemonia” não estamos fazendo *tabula rasa do passado recente* como, aliás, muito se fez no mundo acadêmico em relação ao materialismo histórico, muitas vezes rotulado de ultrapassado. Ao contrário, pensamos na possibilidade de o materialismo histórico dialogar inclusive com técnicas e ideias de outras ciências sociais. Assim, alinhando-nos ao pensamento de dois grandes teóricos, não fazemos qualquer objeção às *novidades*, no entanto, temos consciência de que, ao contrário de outras tendências, “nossos vasos se comunicam”³³ numa *unidade concreta de contradições que interagem*, como sugere Lukács³⁴.

É nesse sentido, e no marco dessa renovação historiográfica, que consideramos e nos aproximamos, por exemplo, das contribuições de António Nóvoa³⁵ e de Justino Pereira de Magalhães.³⁶ Nóvoa, ao indicar algumas temáticas para a análise das instituições escolares, afirma:

A *escola-organização* assume-se como uma espécie de *entre-dois* onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica. Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as *teorias macroscópicas* como os *estudos microscópicos* produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da acção pedagógica. Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma *meso-abordagem*, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes (NÓVOA, 1992, p. 20)³⁷.

Magalhães, por sua vez (ainda que utilize o termo *instituição educativa*) desenvolvendo as ideias de Nóvoa, sugere em suas reflexões um “outro” olhar, ou seja, a possibilidade de ver a escola por dentro e analisar as suas determinações externas, alargando suas problemáticas, considerando seu contexto e sua identidade sem, no entanto, deixar de integrá-la a uma realidade mais ampla. Do ponto de vista da abordagem, afirma Magalhães:

³³ “Naturalmente minha objeção não é quanto aos historiadores tomarem de empréstimo técnicas e ideias de outras ciências sociais e incorporarem a seu próprio trabalho os mais recentes desenvolvimentos nessas ciências, desde que sejam úteis e pertinentes. É quanto à distribuição da bagagem histórica em uma série de vasos não comunicantes. Não existe uma coisa do tipo história econômica, social, antropológica, ou história psicanalítica: existe apenas história” (HOBBSAWM, 1998, p. 78).

³⁴ “A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (LUKÁCS, 1967, p. 240).

³⁵ António Nóvoa é professor de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

³⁶ Justino Pereira de Magalhães é historiador português, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

³⁷ Magalhães apressa-se em explicar que “A mesoabordagem não constitui o complemento de abordagens parcelares ou a superação de lacunas geradas por teorias e estudos macroscópicos e microscópicos, pelo contrário, corresponde a uma evolução paradigmática nas Ciências da Educação [...]” (2005, p. 133).

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem que integre e cruza os planos *macro*, *meso* ou *micro-histórico*, através de uma dialéctica de convergência/divergência/convergência e de uma reconceptualização dos planos espaço-temporais: o nacional/universal, o regional, o local. É neste redimensionamento que relevam as abordagens de tipo *meso*, pela sua representatividade no que se refere às múltiplas dimensões da relação educativa e à instituição como totalidade, em permanente desenvolvimento (2007, p. 70).

A mesoabordagem, segundo Nóvoa (1992, p. 20), significa a possibilidade teórica de que “as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares”³⁸. Essa perspectiva repercutiu no campo da História da Educação, na medida em que consolidou, dentre outras coisas, uma pluralidade investigativa em termos de objetos e fontes, a revalorização da memória e a interdisciplinaridade, abrindo assim, novas possibilidades de abordagens. A História da Educação, portanto, apresenta-se como “um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistémica de base interdisciplinar” (MAGALHÃES, 2004, p. 71). Nesta perspectiva, Magalhães (2005, p. 100) propõe “uma abordagem científica interdisciplinar que assenta na dialéctica triangulada entre educação, instituição, história, e que visa representar e analisar a instituição educativa nas suas unidades, multidimensionalidade e multifactorialidade”. Assim, a construção do objeto resulta de investigação científica elaborada pela aplicação das categorias de materialidade, representação, apropriação³⁹; e pela aplicação das categorias metodológicas: o instituído, a institucionalização e a instituição, sugerindo uma abordagem da instituição educativa como uma totalidade em gênese, organização e evolução. Para Magalhães, a instituição educativa como objeto do conhecimento, “abordado enquanto

³⁸ Em outra passagem Nóvoa esclarece que: “A escola é encarada como uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um *micro-universo* dependente do jogo dos actores sociais em presença. A investigação tem que integrar todas as instâncias de análise das organizações: mítica, social-histórica, organizacional (ou estrutural), grupal, individual e pulsional. É neste sentido lato, e não num sentido estrutural estrito, que o trabalho de pensar as escolas é útil e estimulante” (NÓVOA, 1992, p. 20).

³⁹ Não temos a pretensão de trabalhar com a categoria de apropriação na perspectiva elaborada por Chartier (1990), ou seja, no sentido de um consumo cultural e de uma operação de produção. Nos limites deste texto, estamos preocupados com a discussão sobre uma experiência de ensino (a partir dos marcos já estabelecidos).

totalidade constitui uma perspectiva atualizada da história da educação, uma vez que toda a *história da educação tende para uma história total*” (MAGALHÃES, 2005, p. 101)⁴⁰.

O que poderia parecer uma aproximação, ou mesmo um estreito vínculo com os aportes oriundos da História Cultural mais recente, sobretudo pelas alusões que fazemos às categorias de representação e apropriação, ganham contornos dessemelhantes a partir da compreensão de duas questões que julgamos muito importantes. Em primeiro lugar, tomamos esse esquema, proposto por Magalhães, como exercício de uma abstração, no sentido de uma operação mental⁴¹. Na análise da história das instituições escolares, necessário se faz contextualizá-la do ponto de vista histórico e geográfico. Não por acaso, para Saviani, a materialidade é a escola instalada [“materialidade-contidente, ou seja, o suporte físico das práticas educativas”], a representação “traduziria o sentido atribuído ao papel desempenhado pela instituição escolar”, que envolve “a tradição (memórias), a bibliografia selecionada, a prefiguração (planejamento) das ações” bem como “os modelos pedagógicos, os estatutos, o currículo e a disposição dos agentes encarregados do funcionamento institucional” [a materialidade-conteúdo] e “a apropriação, por sua vez, corresponderia [...] às práticas pedagógicas propriamente ditas mediante as quais se realizam as aprendizagens entendidas como incorporação do ideário pedagógico”, que definem a “identidade dos sujeitos e da instituição e seus respectivos destinos de vida” [materialidade-conteúdo em ato] (SAVIANI, 2007b, pp. 24-25). Assim, adverte-nos Saviani:

[...] essa ossatura triádica foi obtida por um processo de abstração relativamente às instituições historicamente existentes que comportam diferentes tipos e formas. Assim, será necessário, na análise das instituições, **correlacioná-las** com as condições sociais nas quais emergiram segundo contextos histórico-geográficos determinados (SAVIANI, 2007b, p. 25, grifo nosso).

⁴⁰ Em *Tecendo Nexos*, esclarece MAGALHÃES que: “A materialidade inclui condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógicos, programas, estruturas (organizacional, de poder e de comunicação) – instâncias basicamente objetivas e de funcionamento. A representação engloba os aspectos relativos às memórias, à bibliografia, aos arquivos, e à modelização orgânica e projetual da ação, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículo, estatutos, agentes. A apropriação refere-se às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos de vida” (2004, p. 139).

⁴¹ “A abstração, no materialismo histórico, é só um procedimento científico, um instrumento metodológico posto a serviço da “explicação do devir histórico” real e concreto” (BRIGNOLI; CARDOSO, 1983, p. 96), ou ainda: “[...] a “abstração” em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa” (KOSÍK, 1976, p. 14).

Em segundo lugar, afirmamos este distanciamento quando consideramos a cultura como produto do processo produtivo e em sua *dupla realidade*, tal como pensa Álvaro Vieira Pinto, para quem a cultura, em suas faces, é “materializada em instrumentos, objetos manufaturados e produtos de uso corrente”, mas também “constituída por ideias abstratas, concepções da realidade, conhecimentos dos fenômenos e criações da imaginação artística” (PINTO, 1969, p. 125).

Portanto, é nessa perspectiva, de uma epistemologia interdisciplinar, “numa complexa malha de relações intra e extramuros” (MAGALHÃES, 2004, p. 124) que discutimos a EAAPB enquanto organismo vivo, em transformação e resultante de diversos fatores (multifatorial). Para isso, apelamos para a diversidade de informações e de fontes e para a observação da relação estabelecida entre a instituição escolar investigada e o contexto geográfico e sociocultural vigentes. Nessa abordagem, importante será considerarmos as diversas informações e fontes. Desse modo, impõe-se um marco teórico interdisciplinar:

A construção desse novo objeto do conhecimento (a instituição educativa como totalidade em organização e desenvolvimento, na sua internalidade e na sua relação exterior) carece de um marco teórico interdisciplinar e de uma hermenêutica cruzada entre memórias, arquivos e museus, no âmbito de uma projeção e de uma regressão investigativas – um percurso metodológico indutivo/dedutivo. Como ciência social e humana, a história da educação erige por esta via um objeto do conhecimento, amplo, complexo, interdisciplinar, aprofundando um quadro de reflexão e de ação, focalizado na projeção e na reversibilidade entre teorias e práticas (MAGALHÃES, 2004, p. 134).

Nessa perspectiva de análise, a criação da EAAPB, sua instalação e o seu desenvolvimento como Instituição de ensino é fenômeno que nos (a)parece consideravelmente complexo, pois fruto, necessariamente, de conhecimento multifatorial e resultante do cruzamento entre os mais diversos tipos de informação. Se, por um lado, compreender e explicar esse fenômeno pressupõe a investigação de políticas do então Estado brasileiro, intervindo na realidade educacional para levar, aos chamados “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, o ensino profissional primário gratuito (e, com isso, disseminar hábitos capazes de os afastarem da ociosidade, do vício e do crime⁴²), por outro lado,

⁴² Criadas pelo então Presidente da República Nilo Peçanha (1909 - 1910), 19 escolas, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Seus objetivos estão explícitos no Decreto: “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” (Decreto nº. 7566, de 23 de setembro de 1909).

necessário se faz investigar a complexidade dessa realidade econômica e social (marcada pelo aumento populacional das cidades e pelas dificuldades das “classes proletárias”), bem como os construtos oriundos dessa intervenção. Dito de modo, na análise aqui desenvolvida, pensamos a criação da EAAPB (uma política do Estado brasileiro) e dialogamos, na perspectiva de compreendermos a trajetória dessa escola a partir da realidade social, econômica e cultural dos seus alunos.

Nesse sentido, a construção desse objeto do conhecimento resulta de um exercício em que cruzamos e avaliamos informações, sendo nosso elemento norteador da problematização a relação (histórica) da instituição – EAAPB – com o seu meio envolvente. Assim, consideramos a ideia de um marco teórico interdisciplinar (como sugere Magalhães), porém, sem nos esquecer do contexto, das condições sociais em que tal instituição foi fundada. De modo que, na perspectiva do diálogo – concordando com Castanho – reconhecemos até mesmo a viabilidade da história cultural “com objeto próprio específico, sem nenhuma pretensão de abarcar a totalidade do conhecimento histórico, mas dependente desta para a determinação de sua problemática especial localizada no âmbito simbólico” (2010, p. 96) e, portanto, a história da educação como disciplina que “ganha legitimidade justamente na medida em que se articula com a totalidade histórica” (CASTANHO, 2010, p. 96)⁴³.

A história das instituições escolares, tal como a entendemos neste trabalho, pretende dar conta da análise dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, partindo da relação entre as instituições e seus espaços sociais envolventes e externos, e também com os seus processos internos, entendendo aqui os processos educativos como parte de uma realidade mais ampla. É nesta perspectiva que consideramos a cultura escolar como instrumento teórico para a compreensão de uma determinada realidade educacional, ou, mais precisamente, da experiência escolar ocorrida no interior da EAAPB.

Aqui uma questão se impõe: o que entendemos por cultura? Se esta é um referencial importante, *obrigatório para a inteligibilidade do social*, e considerando a categoria de análise que escolhemos (cultura escolar, como veremos mais adiante), necessário se faz indicarmos qual o sentido que atribuímos à cultura, no conjunto de nossas reflexões. Coerente com os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos, temos em mente um elemento

⁴³ Sobre a importância de considerar o “mundo simbólico” (na perspectiva da totalidade, tal como pensamos), recorremos mais uma vez a Sérgio Castanho: “Como teia, a cultura é o referencial obrigatório para a inteligibilidade do social. Mas não é *causa* dos acontecimentos sociais, como gostaria de ser vista pelo culturalismo. As causas têm de ser encontradas em outro lugar, na produção material da existência; mas uma ciência social interessada na interpretação dos fenômenos sociais (acontecimentos, comportamentos, instituições e processos) não pode deixar de considerar esse mundo simbólico” (2010, p. 88).

importante, “cultura [é] indissociável do *processo de produção*, entendido este, em sentido supremo, como produção da existência em geral” (PINTO, 1969, 123), ou, ainda nas palavras desse autor:

A cultura não pertence a uma imaginária essência do homem, a uma alma imortal, nem tampouco a um Espírito absoluto, que, segundo pensava Hegel, a produz de si mesmo, por explicitação de suas virtualidades, e apenas teria no pensamento e na ação humanas exteriorização acidental e histórica. A cultura é um produto do existir do homem, resulta de vida concreta no mundo que habita e das condições, principalmente sociais, em que é obrigado a passar a existência (PINTO, 1969, 135).

Desse modo, para a percepção da realidade educacional que estudamos, um desafio teórico-metodológico se apresenta: olhar (e enxergar) a EAAPB de um ângulo diferente, de uma perspectiva nunca antes empregada, analisar aspectos sobre os quais sua finalidade se realiza, a saber, o ensino: seus materiais, métodos, programas, legislação, valores, ritos, ou seja, sua cultura, ou, como sugere Goodson, é preciso não ignorar “os processos internos ou a “caixa preta” da escola” (1995, p. 118)⁴⁴.

Ao propormos este “novo olhar”, temos como perspectiva, portanto, a possibilidade de apreender os aspectos internos da escola (alguns, inclusive do “mundo simbólico”⁴⁵), sem que este deslocamento signifique negligenciar o contexto externo, tampouco os demais elementos que compõem a escola. Pelo contrário, consideramos a escola enquanto instituição viva, em movimento e no constituída pelo seu contexto histórico e geográfico. Assim, consideramos cultura escolar (ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo)⁴⁶, como categoria de análise, nas duas concepções não excludentes de Viñao Frago e Dominique Julia (SOUZA, 2000a, p. 4). O primeiro desses pensadores direciona sua atenção para os aspectos que, uma vez institucionalizados, caracterizam a escola, tais como as

[...] práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais –, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação,

⁴⁴ Para Julia (2001), o conceito de cultura escolar traz a perspectiva de um olhar para o interior da escola, para o seu funcionamento interno.

⁴⁵ No conjunto das nossas reflexões sobre cultura, consideramos a ideia de que “cultura é um conceito que abarca todas as produções e criações materiais e “espirituais” da vida social dos homens” (LOMBARDI, 2006, p. 170).

⁴⁶ Para GONÇALVES & FARIA FILHO, a cultura escolar “pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (2005, p. 37).

desaparecimento [...] – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas (FRAGO, 1994 *apud* SOUZA, 2000a, p. 4).

Julia, por sua vez, entende a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas, conferindo ênfase aos processos de transmissão cultural da escola. Assim, em *A Cultura Escolar como Objeto Histórico* escreve:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Paolo Nosella e Ester Buffa, ao fazerem um balanço crítico sobre as pesquisas que tomam como temática as instituições escolares, afirmam que:

Essas normas e práticas complexas que variam no espaço e no tempo e que podem até coexistir mantendo suas diferenças, aninham-se na instituição escolar e é possível evidenciá-las a partir dos seguintes tópicos que funcionam como categorias de análise: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles e outros⁴⁷.

Nessa discussão, considerando que estudamos uma Instituição que nasceu como parte de uma rede de escolas de aprendizes artífices e que estava sob um movimento de

⁴⁷ O texto foi elaborado, pelos autores com base na palestra proferida pelo professor Paolo Nosella, durante a Videoconferência promovida pelo HISTEDBR-20 anos, UNICAMP, em 24/11/2005, interligada ao II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares UNINOVE, São Paulo. Cf. referências. Nos limites deste trabalho, não temos a pretensão de explorar todos os aspectos sugeridos por Paolo Nosella e Ester Buffa. Alguns serão mais estudados e outros o serão apenas indiretamente. O tópico “situação atual” não será explorado, pois estudamos uma escola que deixou de existir em 1942. Outros tópicos como “estilo”, “acabamento”, e “eventuais descaracterizações” do edifício escolar não foram explorados, as fontes sobre os temas são ainda escassas. O mesmo se aplica aos “livros didáticos” e “instrumentos de ensino”: no NDPEP ainda estamos catalogando materiais capazes de viabilizar uma pesquisa sobre os temas. Sobre os tópicos “destino profissional” dos alunos e “suas organizações”, iniciamos uma série de entrevistas com ex-alunos da escola que, por opção metodológica, não foram exploradas neste trabalho.

organização de escolas com a mesma finalidade⁴⁸, dialogamos ainda com a categoria de escolarização, esta entendida sob a ótica republicana, capaz de promover o desenvolvimento nacional, ou como possibilidade de progresso nacional, ou como pensa Veiga (2002), como projeto de civilização, cuja preocupação era *tornar seus habitantes civilizados*.⁴⁹ Segundo Margotto, a defesa da expansão da escolarização foi uma das bandeiras dos republicanos. A escolarização alimentava “a crença de que o Brasil poderia estar em consonância com o mundo ‘civilizado’ e poderia ‘queimar etapas’ do processo de desenvolvimento” (2000, p. 34)⁵⁰. Neste trabalho, consideramos escolarização no sentido atribuído por Faria Filho como:

[...] o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (FARIA FILHO, 2002, p. 111).

Assim, propomos, ao longo deste trabalho, conforme já anunciamos, a produção de um novo olhar sobre a EAAPB, à luz de uma perspectiva teórica interdisciplinar, como mencionado. Assumimos, portanto, uma postura interdisciplinar no exercício de produção do conhecimento, do tipo que acredita no diálogo entre autores e categorias de análise, sem que ocorra perda do rigor que deve caracterizar a pesquisa e a produção de um trabalho acadêmico. Sob essa perspectiva, consideramos o materialismo histórico e dialético como possibilidade teórica, como método capaz de dar conta da compreensão de determinada

⁴⁸ A ideia de uma Rede de Escolas tal como empregamos neste trabalho, remete-nos à compreensão de escolas criadas em conjunto (19 escolas), com a mesma finalidade e estrutura organizacional. Com esse ato, o Estado *ia ao encontro* das preocupações em pauta e discussões que aconteceram, por exemplo, no Congresso de Instrução realizado no Rio de Janeiro em 1906. As conclusões desse congresso foram encaminhadas ao Congresso Nacional. Segundo Cunha (2005b), “pretendia-se que a União promovesse o ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da República, mediante um entendimento com as unidades da federação, cujos governos se obrigariam a pagar a terça parte das respectivas despesas” (p. 64).

⁴⁹ Após afirmar não ser possível referir-se “à nação brasileira como uma civilização, mesmo porque é impossível transportar um conceito que teve uma construção histórica tão demarcada” (nações européias do século XIX), Veiga destaca que o termo foi incorporado no Brasil, pela sociedade e pelo Estado: “As elites políticas e intelectuais brasileiras, em geral, ao apropriarem-se do termo civilização, ao longo do século XIX, não o tomaram para se referir a uma nação, mas como forma de produzir a sua auto-imagem. Na tradição intelectual brasileira do século XIX e início do século XX, a representação de um Brasil não se fez com base no conceito de uma nação civilizada que se auto-reconhece como tal, mas constituiu-se pela permanente dúvida em relação às condições de possibilidade de tornarem seus habitantes civilizados” (VEIGA, 2002, p. 101).

⁵⁰ Margotto faz alusão a Joaquim Inacio Silveira da Motta, que em 1878, portanto, mesmo antes da República, fez uma conferência sobre a instrução pública (Conferencias officiaes sobre instruccão publica e educação nacional), afirma essa autora: “A importância da escolarização como impulsionadora do desenvolvimento nacional, por possibilitar uma maior capacitação da mão de obra [...], esse autor apontava como uma das razões da importância da educação, a educação do trabalhador: *O trabalhador que se instrue nos methodos que facilitão e aperfeiçoão o seu trabalho manual sahe da rotina da tradição oral, para augmentar sua dextresa e augmentando-a, augmenta a riqueza do Estado*” (MARGOTTO, 2000, p. 27).

realidade educacional, e dialogamos com o conceito de cultura escolar como possibilidade teórica para dar conta da realidade interna da instituição, dos seus processos educacionais e de suas práticas, na medida em que tal conceito expressa:

[...] normas e práticas que precisam ser entendidas nos aspectos relativos ao contexto de sua produção, à sua finalidade, que varia segundo o tempo, podendo atender às questões de ordens diversas como: religiosa, sociopolítica ou de socialização e, por fim, a consideração que recai sobre os sujeitos que estarão envolvidos na obediência ou não das normas e no estabelecimento das práticas diárias do fazer escolar (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2005, p. 38).

Desse modo, além do presente primeiro capítulo introdutório (*Do tema e das perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa*), organizamos nossa discussão em cinco outros capítulos que, em permanente diálogo, somam-se no exercício de construção de uma narrativa sobre o objeto de estudo de nossa investigação. Dessa forma, no 2º capítulo, cujo título é *Primórdios da Educação Profissional na Paraíba*, estudamos a educação profissional na Paraíba desde o Império, e, na República, discutimos o desafio da escola em *formar cidadãos úteis à nação*. Discutimos as particularidades e algumas experiências, bem como fazemos alusão aos trabalhos já produzidos sobre essa modalidade de ensino na Paraíba. Em seguida, no 3º capítulo, *Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba: lugar de formação de cidadãos trabalhadores e ordeiros*, dedicamo-nos ao estudo do cenário, da formação docente e do currículo. No 4º capítulo, *Cultura Escolar na Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba: diálogos com o ensino*, nossa preocupação é com o ensino propriamente dito, com o processo de *industrialização* das oficinas, com o programa, com o método de ensino e com as dificuldades enfrentadas por alunos e docentes. Nos dois capítulos que se seguem, nossa atenção é voltada para os valores cívicos e as representações imagéticas. No 5º capítulo, *Inculcando Comportamentos e Valores Cívicos: mente amore pro patria docere*, tomamos a EAAPB como lugar de inculcação de comportamentos e disseminação de valores republicanos e cívicos, através de suas práticas educativas e no 6º e último capítulo, *Imagens da Escola de Aprendizizes da Paraíba*, apresentamos um painel com fotografias da EAAPB, apresentadas com *status* de capítulo, pois dialoga com a totalidade do trabalho, tendo em vista também a discussão teórica sobre a exploração de fotografias tal como mostramos no capítulo 3º. Finalmente, nas *Considerações Finais*, retornamos ao argumento que norteou toda nossa reflexão e apresentamos as conclusões a que chegamos.

Capítulo 2



*Primórdios da educação
Profissional na Paraíba*

2 Primórdios da Educação Profissional na Paraíba

A criação das escolas de aprendizes, seguindo um modelo único e com objetivos gerais semelhantes, tal como definimos no capítulo anterior, fez parte do conjunto das políticas do Estado Republicano no seu exercício de afirmação. Representa, portanto, uma particularidade no processo de construção de *outros marcos* que, a rigor, assinalariam a relação do Estado *republicano* com a escola. Registre-se, no entanto, que as preocupações com o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros datam de, pelo menos, 1809. É o caso da criação do Colégio das Fábricas, em 1809, considerado o primeiro estabelecimento criado pelo poder público com o objetivo de formar *artistas e aprendizes*⁵¹. Por conseguinte, o objetivo deste capítulo é discutir a história da educação profissional na Paraíba, seus momentos mais significativos, desde os primeiros registros, até o aparecimento da EAAPB. Situamos, assim, o tema sempre em sintonia com o desenvolvimento econômico, político e social do País, bem como em relação às políticas educacionais vigentes. Ademais, mostramos como o tema (particularmente a EAAPB) foi estudado, discorrendo também sobre os trabalhos já produzidos em relação a essa Instituição.

2.1 Os primórdios da educação profissional na Paraíba: o Colégio de Educandos Artífices

A história da educação profissional na Paraíba começa, pelo menos do ponto de vista dos registros historiográficos, em 1854, quando teria sido criada, na então Província da Parahyba, uma *escola de agricultura theorica e pratica*⁵². Em 1859, o então Presidente da Província, Ambrosio Leitão da Cunha⁵³, sancionou a Lei nº 6, de 1 de Outubro daquele ano. Vinda da Assembleia Legislativa, essa Lei – conforme registro feito por um estudioso da história da educação na Paraíba – autorizava “a criação de uma escola de aprendizes artífices nesta capital” (MELLO, 1956, p. 46). O mesmo registro foi feito anos depois por um

⁵¹ O tema do ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil (desde o Brasil Colônia até o final do Império) foi muito bem estudado por Luiz Antonio Cunha. Cf. CUNHA, 2005a. Neste trabalho, trataremos apenas de algumas experiências já estudadas na Paraíba, particularmente a partir da implantação do Regime republicano.

⁵² Não temos qualquer registro que indique a prosperidade dessa escola. Todavia, Henrique Beaupaire Rohan (presidente da Província da Parahyba entre dezembro de 1857 a junho de 1859), fez alusão ao fato no seu relatório “informando ao Governo Imperial e à Assembléa Legislativa local sobre diversos assumptos constitutivos de sua administração” [para o ano de 1858], conforme o trecho seguinte: “Quanto ao ensino industrial eu devo felicitar a província da Parahyba pela idéa que tiveram os seus legisladores autorisando a creação de uma escola de agricultura theorica e pratica, como se expressa na lei n. 24 de 4 de julho de 1854” (PINTO, 1977, p. 265).

⁵³ Ambrósio Leitão da Cunha foi Presidente da então Província da Parahyba de junho de 1859 a abril de 1860.

especialista em educação profissional. Para Celso Suckow da Fonseca, a Lei nº 6, de 1 de setembro⁵⁴, autorizava o governo “[...]a organizar, na capital, uma escola de aprendizes artífices, destinada aos órfãos desvalidos e aos filhos de pais pobres [...]” (FONSECA, 1962, p. 89).

Do ponto vista econômico, a situação da então Província da Paraíba não era das melhores, “não era das mais risonhas”, na expressão de Fonseca (1961, p. 77). De economia baseada em atividades localizadas no campo, vivia-se, além da pecuária, em função do açúcar e do algodão e, claro, dependente das alterações nos preços desses produtos no mercado externo. Assim, a década de 1860 é assinalada como de crise, problema que se arrastava desde 1828-30, quando a Inglaterra começou a abastecer suas fábricas com algodão norte-americano, levando os preços desse produto a caírem vertiginosamente. O *norte* (ou o que hoje conhecemos como Nordeste), desde então em crise, experimentou uma recuperação apenas depois de 1860, quando da Guerra Civil nos Estados Unidos e da consequente dificuldade daquele País em abastecer o mercado inglês de algodão. Foi naquele contexto de “final” de crise e início de recuperação que

[...] o govêrno da Paraíba sentiu-se com fôrças para dar cumprimento ao que a Lei de nº 6, de 1º de setembro de 1859, estatuíra ao autorizar a criação de uma escola de aprendizes artífices. Assim, em 6 de dezembro de 1865, [6 anos depois] o Vice-Presidente da Província, Felizardo Toscano de Brito⁵⁵, assinava o Regulamento do Colégio de Educandos Artífices (FONSECA, 1962, p. 90).

O objetivo, naquele momento, não era exatamente formar ou preparar operários, mas socorrer meninos pobres, órfãos, desvalidos “da sorte”, assumindo-se um caráter eminentemente assistencialista. Tal objetivo, segundo Mello, já aparece no texto do Relatório enviado à Assembleia Legislativa, pelo Presidente da Província Sinval Odorico de Moura.

Baseado na Lei número 6, de 1 de Outubro de 1859 pela qual se acha autorizado o govêrno para a criação de uma casa de Educando Artífices, poderei com o vosso indispensável concurso levar a efeito essa obra tão útil, quão caritativa; tão cheia de bons resultados morais. Será isso semear muito futuro, e se a semente cair em térreo preparado com desvêlo, teremos dado

⁵⁴ Embora seja um fato de importância menor, registramos que esses dois autores, Mello e Fonseca, divergem quanto ao mês da Lei de 1859.

⁵⁵ Felizardo Toscano de Brito, Vice-Presidente, no exercício da Presidência de julho de 1865 a agosto de 1866. O Presidente da Província no período de maio de 1864 a junho de 1865 era Sinval Odorico de Moura, o que explica a referência seguinte feita ao seu nome por Mello, 1956.

um grande passo para o melhoramento real desta terra (MELLO, 1956, p. 46).

No mesmo Relatório, acrescenta o Presidente da Província da Paraíba: “A guisa de um Liceu de Artes e Ofícios, empreenderemos a realização dessa obra, amparo para o desvalido e manancial de prosperidade industrial para a Província” (MELLO, 1956, p. 46). Portanto, desde o século XIX, já se apresentava a preocupação do poder instituído com as crianças que viviam nas ruas e praças (locais esses vistos como escolas de infratores), que formavam uma massa indesejável, um incômodo social. Estudando a questão do menor e sua relação com os múltiplos espaços urbanos, Londoño afirma que:

[...] A falta de autoridade deixava as crianças entregue a sua própria vontade, totalmente dispostas para serem levadas fora da lei, do convívio social, além de ficarem habilitadas para o crime. Tal habilitação provinha do fato de os juristas acharem que nas novas condições de crescimento das cidades o lugar natural das crianças abandonadas era a rua; por sua vez esta era apontada como o lugar do crime. Os juristas faziam eco às vozes que apontavam a rua como o lugar da desagregação, onde floresciam e se multiplicavam todos os vícios que ameaçavam a sociedade (LONDOÑO, 1991, p. 136).

A criação dessas escolas significou a disposição do Estado brasileiro em enfrentar o problema das crianças desvalidas e pouco afeitas ao trabalho. Era preciso resolvê-lo, ainda mais quando, para além do problema social (crianças nas ruas e praças), começava a anunciar-se, timidamente no início, mas crescentemente com o decorrer do tempo, a preocupação do Estado com a formação de mão de obra para atender a um mercado de trabalho que indicaria suas exigências, apontando para a necessidade de trabalhadores minimamente qualificados. Assim, tirar crianças das ruas foi o objetivo perseguido pelo Estado que, para além da repressão pura e simples, aos poucos procurou aperfeiçoar as ações e assimilar outras ideias, dentre as quais o recurso pedagógico da qualificação para o trabalho. Tais ideias, entre encontros e desencontros, apresentam trajetórias que as mantém ligadas ao longo da segunda metade do século XIX, unidas pelo princípio de que era esse um meio de civilizar aquelas crianças. Nesse sentido,

Como uma forma de sanar este problema, os gestores públicos passaram a desenvolver ações com o objetivo de atender às necessidades do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, retirar das ruas esses indivíduos. Para o desenvolvimento dessas ações, os administradores locais se apóiam na idéia de que a educação seria o melhor meio para civilizar essas crianças

associada à idéia de que essa educação deveria estar vinculada a uma formação profissional. Além disso, via-se na retirada desses indivíduos das ruas e a sua colocação em instituições educacionais, uma forma de prevenção mais barata do que as formas de punição adotadas até então (LIMA, 2008, p. 21).

A partir dessa premissa, várias instituições foram criadas no País com o objetivo de civilizar, sobretudo os menores, por meio de uma política que, se não era ainda de formação profissional, era de orientação e de estímulo para o trabalho. O poder público assumiu a infância como preocupação, associando a necessidade de tirar as crianças das ruas, com a exigência de formação de mão-de-obra que já se anunciava⁵⁶.

Na então Província da Parahyba do Norte desde, pelo menos 1837, o problema vinha sendo discutido. Em estudo sobre Colégio de Educandos Artífices, Lima (2008) identificou em mensagens dos Presidentes dessa Província, essas preocupações, ou seja, a instrução tomada como problema. Bazílio Quaresma Torreão⁵⁷, por exemplo, em mensagem à Assembléia Provincial, mostrava, já naquele ano, preocupação com a educação dos jovens e, por isso, defendia a criação de uma escola tal como o Colégio de Educandos e Artífices, criação essa efetivada somente em 1865:

[...] O segundo, Estabelecimento, do que mais alto lhe falei, he o de Educandos pobres, e órfãos, que se applicuem aos officios mecânicos, a instrução daqueles, de que tanto proveito tem tirado a Província de Pernambuco. Não gastarei tempo em mostrar-vos as vantagens, que podem resultar deste estabelecimento; ellas vos não são desconhecidas; limitar-mehei em dizer-vos tam somente, que a Província não fará com elle uma despesa improdutiva; por quanto os mesmos Educandos indenizarão, á princípio com o trabalho proporcionado a suas forças, e pelo tempo adiante, quando aperfeiçoados, com uma parte do salário, que vencerem. Entre tanto o Estabelecimento pode ser montado no mesmo trem da Província para maior economia; e com 20 a 30 educandos destinados a aprenderem os officios de maior uzo e precizão [...] (*apud* LIMA, 2008, p. 28-29).

No mesmo sentido se apresentava a preocupação de Joaquim Teixeira Peixoto de Albuquerque⁵⁸, que afirmou ser a instrução necessária, inclusive na perspectiva de

⁵⁶ O assunto foi bem estudado por Luiz Antônio Cunha. Para mais informações sobre as primeiras escolas desde o período colonial, passando pelas experiências do império, remetemos os leitores às obras desse autor, particularmente as citadas nas referências desse trabalho: CUNHA, 2000 e 2005a.

⁵⁷ Basílio Quaresma Torreão foi Presidente da Província da Parahyba do Norte entre maio de 1836 e março de 1838.

⁵⁸ Joaquim Teixeira Peixoto de Albuquerque foi Presidente da Província da Parahyba do Norte entre abril e dezembro de 1838.

moralização da população e da felicidade do país, conforme podemos perceber no trecho abaixo:

Sendo inegável Srs. Que da maior soma dos conhecimentos é que resulta o melhoramento, e perfeição da moral, base fundamental de toda civilização, e felicidade de hum País, é também inegável que a Instrução Pública é justamente aquelle ponto para o qual os Legisladores devem convergir todas as suas vistas. Seria para desejar que hum Sistema Nacional de educação regulasse todo o Império, mas em sua falta de conveniente que o maior grau de instrução e moralidade sirva de termômetro para a escolha dos empregados, não se devendo só regular por essas formalidades de habilitação que nem sempre comprovam a conduta moral (*apud* LIMA, 2008, p. 29).

De forma semelhante é o pensamento do Bacharel João Antonio de Vasconcelos⁵⁹ que, em seu Relatório encaminhado à Assembléia Provincial de 1 de agosto de 1848, afirma ser a instrução necessidade para o homem e, portanto, para a sociedade:

A instrução he a primeira necessidade do homem em sociedade; sem ella não haveria liberdade social, nem moralidade doméstica; por isso he devido universalmente, qualquer que seja a condição do individuo; e ainda que não possa ser a mesma para todos, com tudo há uma instrução primária que todos indistintamente devem ter (*apud* LIMA, 2008, p. 29).

É nesse contexto que foi criado o Colégio de Educandos Artífices da Paraíba, inaugurado em 27 de Outubro de 1866, “[...] funcionando em um sobrado da Cruz do Peixe, onde hoje está o Hospital de Santa Isabel [...]” (MELLO, 1956, p. 46)⁶⁰. Seu primeiro diretor foi um Padre, Joaquim Vitor Pereira e, seus primeiros alunos, “[...] 9 alunos pobres iniciaram ali seus estudos que consistiam nas matérias do curso primário e nos ofícios de alfaiate e sapateiro [...]” (MELLO, 1956, p. 46). O objetivo parecia ser mesmo cuidar de crianças desvalidas, ou diminuir a criminalidade e combater a vagabundagem. Ademais, segundo Fonseca, as estatísticas indicam que na época da fundação do Colégio de Educandos Artífices existia “apenas um estabelecimento industrial [...] na Paraíba, destinado ao ramo de edificações”. Por outro lado, as oficinas colocadas em funcionamento indicam que, pela

⁵⁹ João Antônio de Vasconcelos foi Presidente da Província da Parahyba do Norte entre maio de 1848 e janeiro de 1850.

⁶⁰ Esta localização é confirmada por Coriolano de Medeiros em livro de memórias originalmente publicado em 1941. Citamos aqui uma passagem da última publicação: “No sítio Cruz do Peixe, na área hoje ocupada pelo hospital de Santa Izabel, a Província construiu e inaugurou o Colégio de Educandos Artífices, fechado e extinto, por medida econômica, depois de alguns anos de funcionamento” (Cf. O Tambiá da Minha Infância. João Pessoa: A União Editora, 1994, p. 25).

própria natureza de seus serviços, a procura por profissionais (mão de obra especializada nos ofícios ensinados) deveria ser muito pequena, ou mesmo nula.

Não tinha, entretanto, aquele Colégio a finalidade propriamente de preparar operários para a indústria, porém, a de socorrer os meninos pobres e desvalidos, os que fossem órfãos, ou filhos naturais de mães desvalidas. Também a indústria não estava a reclamar pessoal para as suas necessidades. As estatísticas mostram que até à época do aparecimento do Colégio de Educandos Artífices apenas um estabelecimento industrial existia na Paraíba, destinado ao ramo de edificações. As oficinas que foram postas a funcionar naquela escola também demonstram, pela natureza de seus serviços, que a procura de mão-de-obra especializada para os ofícios era nula. Em 1869, os 36 alunos do Colégio estavam divididos em dois grupos: 21 aprendiam alfaiataria e 15 dedicavam-se à sapataria. Ao Padre Joaquim Vítor Pereira, primeiro diretor da casa, não acudira a necessidade de instalar outras oficinas, que não eram reclamadas pelo meio ambiente, apesar do regulamento lhe permitir fazer funcionar tantas quantas fossem necessárias (FONSECA, 1962, p. 90).

Coriolano de Medeiros, embora preocupado em fazer uma Resenha Histórica da EAAPB, escola que seria criada anos depois da extinção do Colégio de Educandos Artífices, resume em 1922 o início e o fim desta escola. Afirma que de todas as unidades territoriais do Brasil

[...] foi a Parahyba do Norte uma das primeiras que se interessaram pela formação operária, e assim a lei provincial n. 6, de 1 de Outubro de 1859 criou uma Escola de Educandos Artífices que sob o regimen de internato, se inaugurou com as oficinas de marcenaria, sapataria e alfaiataria, em 27 de Outubro de 1866. O estabelecimento prosperou e o seu mecanismo era muito simples: um director que se encarregava de ensinar aos alumnos a lingua nacional, a arithmetica, etc; um escrevente, os mestres para cada officina e demais pessoal de asseio e cozinha. Sob pretexto de escassez de rendas, e de economias extinguiram a Escola, em 1874, fazendo-se os educandos verificarem praça na então Escola de Imperiaes Marinheiros (MEDEIROS, 1922, p. 1).

O Colégio de Educandos Artífices, portanto, não sobreviveu às dificuldades do seu tempo. Oito anos depois de sua fundação, em 1874, foi extinto. Segundo o Barão de Abiahy⁶¹, as despesas eram pesadas demais para as condições financeiras do Estado. Parte de seus alunos foi transferida para a Companhia de Aprendizizes Marinheiros.

⁶¹ Silvino Carneiro da Cunha, Barão de Abiahy, foi Presidente da Província da Parahyba do Norte entre outubro de 1873 e abril de 1876.

Transcorridos oito anos desde a sua inauguração, o Collégio não estava conseguindo atingir seus objetivos, causando ao mesmo tempo uma grande despesa para a Província da Parahyba do Norte, que já vinha com seus recursos bastante abalados pelas constantes secas e epidemias. A fome assolava várias cidades da província, e estas buscavam ajuda do governo provincial. A manutenção desta instituição passou a ser um problema, agravando-se a cada ano. As oficinas que deveriam, dentro de determinado tempo suprir, parcial, ou totalmente as despesas do Collégio se mostravam ineficientes, e davam mais gastos que receita (LIMA, 2008, p. 77).

Três anos antes do fechamento do *Collégio de Educandos*, em 1871, outra Escola fora criada. Trata-se da Escola de Aprendizes Marinheiros, que por sua vez, foi fundada, segundo Mello, pelo Decreto 4.680, de 17 de janeiro daquele ano. Ministrando um curso de *primeiras letras*, funcionou inicialmente na Fortaleza de Santa Catarina, em Cabedelo, sendo depois transferida para a capital do Estado, localizando-se no Convento de São Francisco. Depois de transferida para Natal (1880) teria sido, anos depois, refundada, em 20 de setembro de 1892. Nessa capital,

[...] a Escola de Aprendizes Marinheiros ocupou ainda um edifício à Praça Alvaro Machado; o antigo ‘Quartel de Polícia’, à rua Maciel Pinheiro, e depois o próprio federal da praia de Tambaú, e, finalmente, o da Avenida João Machado (MELLO, 1956, p. 201).

A ação do Estado nesse particular é esforço que se fez presente em nível *nacional*. Insere-se naquilo que Cunha chamou de formação compulsória da força de trabalho. Nesse caso, agindo sobre determinados segmentos sociais incapazes de, politicamente, apresentar reações. Desde 1840 os governos provinciais vinham adotando esse modelo de aprendizagem de ofícios.

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais, de 1840 a 1865, que adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina. O mais importante dos estabelecimentos desse tipo, o Asilo de Meninos Desvalidos, foi criado na cidade do Rio de Janeiro em 1875. Os ‘meninos desvalidos’ eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, viviam na mendicância (CUNHA, 2005b, p. 3-4).

No conjunto das iniciativas patrocinadas pelo Estado, registre-se, mais uma vez no Rio de Janeiro, a criação, em 1874, do Asilo de Meninos Desvalidos, inaugurado no ano seguinte

pelo Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira. Segundo Soares, constava em seu Regulamento⁶² que

[...] o asilo era destinado a recolher e educar menores do sexo masculino de 6 a 12 anos de idade, não aceitando os que tivessem defeitos físicos que impedissem o estudo ou a aprendizagem de ofícios. Seriam despedidos os asilados que, por seu procedimento, não dessem esperança de correção e pudessem prejudicar a disciplina ou a moralidade do estabelecimento, ou ainda aqueles que, durante três anos, não tivessem aprendido o que deles se esperava (SOARES, 1981, p. 73).

Além das iniciativas do Estado, havia também ações desenvolvidas por particulares, embora nenhum registro dessa natureza possa ser feito na Paraíba. Todavia, na Capital do País, registre-se uma fundação, pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fato ocorrido em 1858:

[...] as iniciativas de particulares eram destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham uma disposição positiva para receber o ensino oferecido. Os particulares formavam escolas para artesãos e operários, com subsídio governamental (CUNHA, 2005b, p. 4).

Essas iniciativas, do Estado e de particulares, eram legitimadas por discursos ideológicos⁶³ que, ao mesmo tempo em que justificavam tais ações, construíam a ideia de um

⁶² Decreto no. 5.849, de 9 de janeiro de 1875.

⁶³ O conceito de ideologia foi criado pelo francês Destutt de Tracy (1754-1836), com o sentido de ciência das ideias. Hoje o termo significa um conjunto de ideias (políticas, econômicas, religiosas, etc.) que caracterizam determinado grupo social. Por isso falamos em ideologia (“liberal”, de “esquerda”, “burguesa” etc.) no contexto das ciências sociais (sobretudo por influência do pensamento de Karl Marx). Em Marx, ideologia é um conjunto de ideias que dissimulam a realidade, uma consciência parcial dessa que, no limite, se baseia em conceitos e preconceitos que são instrumentos de dominação. György Lukács (1885-1971), por sua vez, afirma que a principal característica da ideologia é orientar a vida prática dos indivíduos. Não teria necessariamente um caráter dissimulador da realidade, ou da luta de classes. Outro pensador marxista, Antonio Gramsci (1891-1937) refere-se à ideologia como sendo o “cimento” que garante a coesão social, significando “uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1987, p. 16). Aqui no Brasil, alinhamo-nos às explicações de Marilena Chauí, para quem “a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado” (CHAUÍ, 1988, p. 113-114). No âmbito desse trabalho, o defendido por Chauí o que entendemos por ideologia.

tipo de ensino para determinados trabalhadores, afirmando, portanto, a dualidade da educação brasileira, no sentido da existência de uma escola para trabalhadores e outra para a elite, supostamente com missões diferentes e predeterminadas. Então, era preciso, estimular as classes menos favorecidas para o trabalho e, com isso, dificultar o desenvolvimento de ideias contestadoras da ordem política posta. Cunha resumiu isso em quadro premissas, a saber:

a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados (CUNHA, 2005b, p. 4).

Esse conjunto de iniciativas significa que, aos poucos, o Estado passou a dedicar mais atenção aos problemas sociais (menores nas ruas, qualificação para o trabalho). A instrução pública foi assunto que, cada vez mais, apareceu na pauta educacional do recém Estado Republicano, motivado por um misto de preocupações assistencialistas e um crescente entendimento da instrução como aliada do desenvolvimento industrial do país que se desenhava. Uma nova fase na estrutura de formação da mão de obra foi se configurando, assim como foram se construindo políticas públicas típicas de um Estado que começava a eleger, entre os seus desafios, a questão da qualificação de trabalhadores, tendo em vista o desenvolvimento econômico (e, industrial) cada vez mais próspero no país. Quando da Proclamação da República, por exemplo, tinha o Brasil 636 estabelecimentos industriais. Vinte anos depois, em 1909, ano em que foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, já contava com cerca de outros 3362 estabelecimentos da mesma natureza. Para Fonseca (1961) “a Nação parecia despertar”:

A quantidade de operários empregados naquelas indústrias também crescera bastante. Em 1889, eram 24369 homens e, em 1909, já o número subira a 34362. Mas a indústria não aumentara apenas em quantidade; suas necessidades eram, agora, muito mais complexas; as tarefas a executar estavam a exigir homens com conhecimentos especializados, capazes de realizar seus serviços usando técnicas próprias. O desenvolvimento da indústria indicava a necessidade do estabelecimento do ensino profissional. Urgia, ao Govêrno, tomar providências (FONSECA, 1961, p. 162).⁶⁴

⁶⁴ Segundo Caio Prado Júnior (1978), o primeiro censo geral das indústrias brasileiras foi realizado em 1907: “Serão encontrados 3.258 estabelecimentos industriais com 665.663\$000 de Capital, e empregando 150.841 operários” (p. 260).

Claro que nas ações do Estado Republicano estava presente também, como já afirmamos, um forte viés assistencialista, cuja intervenção quase sempre foi caracterizada pela repressão sobre a infância empobrecida. O Estado, que tinha atraído desde a segunda metade do século XIX para sua pauta de preocupações questões de ordem social e de segurança pública, adota como metodologia de ação o uso de mecanismos repressivos com o objetivo de salvaguardar a ordem pública. As crianças, pobres e abandonadas, passam então a compor as chamadas políticas públicas de combate aos crimes, tempo em que mecanismos de repressão foram cada vez mais praticados. Santos percebeu esse fenômeno ao afirmar que

O aumento da ocorrência de crimes é acompanhado pelo aumento e especialização dos mecanismos de repressão, gerando uma maior incidência de conflitos urbanos, numa clara manifestação do agravamento das tensões sociais (SANTOS, 2000, p. 214).

Portanto, numa combinação de preocupação com mão de obra para a nascente indústria, assistencialismo e repressão, surgem, nesse período, leis e decretos para regulamentar a vida das crianças identificadas como problema e cuja solução associada à ideia de civilização da nação passava pela construção de caminhos que as afastassem do vício e da criminalidade. Nesse sentido, escreve Rizzini que

[...] a criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Descobrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinqüente e deve ser afastada do caminho que conduz à criminalidade das “escolas do crime”, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção (RIZZINI, 1997, p. 28).

Assim sendo, na transição do Império para a República, o País experimentou algumas mudanças de natureza socioeconômica. O projeto político republicano (e sua consolidação nas primeiras décadas do século XX) acelerou processos de industrialização e de urbanização que trouxeram impactos para as questões educacionais, incluindo a educação profissional. Para Kunze, esse é o momento em que “a economia nacional já sinalizava a exaustão do modelo agrário-exportador e começava a sentir as pressões do capitalismo lhe impondo um ajustamento para o modelo de produção industrial” (2009, p. 22) ⁶⁵. Nessas

⁶⁵ Ao concordarmos com a ideia de que a “economia nacional já sinalizava a exaustão do modelo agrário-exportador”, estamos fazendo alusão a um movimento que “aos poucos” vai fundando condições para a industrialização no Brasil. Claro que, concordando com Octávio Ianni (1971), temos em mente que, nesse período, início do século XX, a economia ainda era permeada, basicamente pelo modelo agro-exportador. Para

circunstâncias, o ensino profissional ganhou outros contornos ante o esforço do Estado republicano de “pedagogização do social”, ou de fazer isso para um determinado segmento social. Nesse sentido, alinhamo-nos à ideia de forma escolar⁶⁶, uma vez que no nosso entendimento, ao acolher crianças (no caso específico, crianças pobres) em um ambiente escolar dotado de regras e, portanto, perante um disciplinamento das relações pedagógicas (resultando no represamento de elementos considerados espontâneos no cotidiano dessas crianças) ocorreu um tipo de relação em que o governo dos alunos passa a ser conduzido pelas chamadas “regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres” (VINCENT; LAHIRE & THIN, 2001, p. 30). Foi o momento em que instituições acanhadas, que se dedicavam ao ensino de ofícios, foram substituídas por escolas com projetos mais consistentes, uma vez que a necessidade de formar trabalhadores assalariados foi se impondo como ideia associada ao progresso e à modernização do País e consorciada com a motivação de construção da unidade política republicana. Desse modo, questões de ordem política, social

esse autor, o capitalismo industrial no Brasil veio a se concretizar a partir dos anos 30, com a “derrota, ainda que parcial, das oligarquias dominantes até então” (p. 13). A Revolução criou “condições para o desenvolvimento do *Estado burguês*” quando o poder público passou então “a funcionar – mais adequadamente – segundo as exigências e as possibilidades estruturais estabelecidas pelo sistema capitalista vigente no Brasil” (IANNI, 1971, p. 14).

⁶⁶ Pensamos o conceito de forma escolar na perspectiva de VINCENT, G.; LAHIRE, B. & THIN, D, 2001. Em **Sobre a história e a teoria da forma escolar**, esses autores a apresentam uma forma peculiar de socialização, a escolar. Tomando como referência “a França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX (p. 27-28), afirmam, portanto, que a forma escolar está diretamente relacionada com o contexto. Sua finalidade mais ampla seria a pedagogização do social. Para demonstrarem de modo mais concreto o significado de “forma escolar”, analisam uma configuração social de conjunto, uma vez que, segundo os autores, há uma relação entre a forma escolar e as outras formas sociais, principalmente, políticas e, a “forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício do poder” (p. 17). Para explicarem a sua compreensão de forma escolar, os autores apontam cinco características relativamente invariantes (ou recorrentes, segundo os autores) de algumas formas escolares de relações sociais. São elas: 1) “A escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados” (p. 28); 2) “A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. “A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir” [...]. “Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, é indissociável de uma *escrituralização-codificação dos saberes e das práticas*” [...]. “O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (p. 28-29); 3) “A codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma *sistematização do ensino* e, deste modo, permite a *produção de efeitos de socialização duráveis*, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos de escola. A forma escolar de aprendizagem se opõe então, ao mesmo tempo, à aprendizagem no âmago de formas sociais orais, pela e na prática à escrita [...] e à aprendizagem do “ler” e do “escrever” não sistematizado, não formalizado, não durável” (p. 30); 4) “A escola - como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da *aprendizagem de formas de exercício do poder*. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres” (p. 30) e 5) “Enfim, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a “língua escrita” [...]. A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma *relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*” (p. 34-35). [Grifos dos autores].

e econômica se misturaram, se completaram e se explicaram. A escola que surgiu também teve os seus objetivos e destinatários redefinidos:

Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir [...] um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (MANFREDI, 2002, p. 80).

2.2 O Ensino profissionalizante na Paraíba em tempos republicanos

A preocupação com o controle social foi, portanto, elemento dos mais importantes nas ações desenvolvidas pelo Governo Federal. Ademais, em Estados onde a indústria era incipiente e a necessidade de pessoal qualificado para trabalhar nas fábricas era muito pequena (caso da Paraíba), o controle social parecia mesmo nortear tais ações, significando assim a presença do Estado e seu esforço de afirmação, de unificação e de civilização. Assim, o ensino profissionalizante na Paraíba republicana *parece nascer* com esse viés acentuado, com essa “missão histórica” de atender aos desvalidos da sorte, aos pobres de modo geral. Mesmo em 1909 (com a EAAPB), tal tendência foi acentuada, tornando mais difícil a redefinição mencionada acima, nos termos dos novos destinatários de que fala Manfredi. Desse modo, mantém fôlego a ideia construída desde a época em que o trabalho escravo existiu, e que identifica determinados segmentos sociais como “destinados” ao trabalho e a uma escola preparatória para tal; enquanto que outros, ao contrário, seriam portadores de um “outro destino” e, portanto, deveriam receber outro tipo de educação.

Esta associação do trabalho às classes menos favorecidas não era privilégio das camadas dirigentes. Para Romanelli “era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão” (1989, p. 44), marcando negativamente a ideia do trabalho como atividade social e humana⁶⁷. Nessa perspectiva, Fonseca, refletindo sobre o decreto de criação das escolas de

⁶⁷ Sobre esse tema, escreveu Manfredi: “O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’” (2002, p. 71).

aprendizes e da percepção de seu idealizador, o Presidente Nilo Peçanha, percebeu o problema e o criticou nos seguintes termos:

Pena é que a penetração de seu espírito e a clarividência de seus atos [de Nilo Peçanha] viessem ainda imbuídos do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes e não evitasse, no decreto que o ligaria à história da educação no Brasil, aquela preferência aos candidatos "desfavorecidos pela fortuna" (FONSECA, 1961, p. 163).

Foi naquele contexto, portanto, que surgiu a EAAPB, em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República Nilo Peçanha (1909 - 1910) sancionou o Decreto nº 7.566, que *cria nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito*⁶⁸. Em execução da Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906⁶⁹ e diante do aumento populacional das cidades que traziam dificuldades para as classes proletárias, era preciso criar condições para facilitar a sobrevivência dessas. Acompanhando o entendimento de Cunha, afirmamos que, na verdade, com a criação das Escolas de Aprendizes, o governo federal criou “todo um sistema escolar” (CUNHA, 2000, p. 94), com legislação específica, prédios, currículos e metodologia próprios, além de destinatários (alunos) e formas de ingresso também particulares⁷⁰. Seus objetivos também eram muito específicos:

[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação (Decreto nº. 7566, de 23 de setembro de 1909).

⁶⁸ Foram criadas 19 Escolas, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, a partir de 1930, ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Confira o texto do Decreto nos anexos.

⁶⁹ Foi o Presidente Afonso Pena que sancionou, através do decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, “a resolução do Congresso Nacional que mandava criar o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e que incluía, entre as suas atribuições da nova dependência governamental, os assuntos relativos ao ensino profissional” (FONSECA, 1961, p. 161).

⁷⁰ “Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguíam das demais instituições de ensino elementar” (CUNHA, 2000, p. 94).

É importante perceber que as preocupações do Estado (tendo Nilo Peçanha como seu dirigente) com a habilitação moral e técnica dos menores estava presente já em 1906, quando este fora presidente do Estado do Rio de Janeiro. Naquele ano, o futuro presidente da República criou, em seu Estado, quatro escolas que foram instaladas nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo seus objetivos o ensino de carpintaria, marcenaria, sapataria, alfaiataria e o ensino agrícola, respectivamente. Na exposição dos motivos que levaram à criação das escolas, Nilo Peçanha deixou claro, no corpo do Decreto nº 787, de 11 de setembro daquele ano, que

[...] não basta ao Estado promover tão-somente o ensino primário, normal e de humanidades, mas também o ensino profissional, necessário ao progresso do Estado, não só pelo que concerne ao desenvolvimento de suas indústrias, como por facilitar às classes menos protegidas da fortuna ocupação remuneradora para sua atividade (SOARES, 1981, p. 69-70).

Assim, no início de 1910, começaram a funcionar, nas capitais dos estados, 19 Escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas entre janeiro e outubro, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Escolas criadas e suas respectivas datas de inauguração

Instituição	Data de Inauguração
Escola de Aprendizes Artífices do Piauí	1 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Goiás	1 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso	1 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do R. G. Norte	3 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba	6 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão	16 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Paraná	16 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas	21 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Campos	23 de janeiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Esp. Santo	24 de fevereiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe	1 de maio de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Ceará	24 de maio de 1910
Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	2 de junho de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Pará	19 de agosto de 1910
Escola de Aprendizes Artífices V de Sta. Catarina	1 de setembro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas	1 de outubro de 1910

Fonte: Fonseca, 1961, p. 167

As mudanças que aconteceram no País desde o fim do trabalho escravo, passando pela Proclamação da República e pela intensificação do processo de urbanização de algumas cidades, fizeram surgir perspectivas de desenvolvimento na direção da industrialização. Nesse sentido, Santos (2007, p. 212) registra que Serzedelo Correia, que foi ministro da Fazenda do presidente Floriano Peixoto, já denunciava o abandono das nossas indústrias e os prejuízos advindos desse ato que, no limite, teria nos condenado ao atraso. Daí que, no início do século XX, é possível falarmos, acompanhando as reflexões de Santos, de uma “ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização”, que teria passado “a dominar os debates em torno de um projeto para o país, para atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica” (2007, p. 212). As escolas de aprendizes foram então, no entendimento desse autor, a conversão do pensamento industrialista em medidas educacionais⁷¹. Não por acaso, Cunha considera a criação das escolas de aprendizes artífices⁷² como o *acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República*, e destaca a finalidade dessas, que, no seu entendimento, era a formação de trabalhadores para as indústrias:

[...] operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (CUNHA, 2005b, p. 63).

Em outro momento, Cunha (2005b) critica o texto do Decreto 7.566, de forma contundente, apontando inclusive seus vazios e seus propósitos. Embora longa, a transcrição desta passagem se impõe pela força dos questionamentos que ela sugere:

Difícil ser mais explícito do que isso na apresentação dos propósitos das escolas profissionais que então se criavam. A formação de força de trabalho qualificada para fazer frente às exigências do processo de industrialização estava ausente, apesar de ter sido manifestada reiteradamente, nos anos

⁷¹ Registre-se também a presença de um elemento ideológico que se faz presente neste contexto. Trata-se da ideia do trabalho e do ensino profissional como antídoto do pecado (ou a formação do caráter pelo trabalho), muito em função das escolas salesianas. Para mais informações sobre a atuação dos salesianos no ensino profissional indicamos Cunha (2005b, p. 47-61).

⁷² Pelo menos um acontecimento importante pode ser elencado como antecedente da criação destas escolas. Trata-se do Congresso de Instrução realizado na Capital da República, em 17 de dezembro 1906. As orientações deste Congresso “[...] foram levadas ao Congresso Nacional na forma de anteprojeto de lei. Pretendia-se que a União promovesse o ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da República, mediante um entendimento com as unidades da federação, cujos governos se obrigariam a pagar a terça parte das respectivas despesas” (CUNHA, 2005b, p. 64).

seguintes, pelo presidente Nilo Peçanha e pela burocracia ministerial a que essas escolas estavam afetas. Nos *consideranda* do decreto essa finalidade foi substituída por algo mais amplo – ‘formar cidadãos úteis à Nação’. No entanto, outros motivos constantemente proclamados antes e depois da criação dessas escolas estavam presentes no texto acima [texto do Decreto 7.566]. Antes de tudo, os destinatários, apontados como as ‘classes proletárias’ ou os ‘filhos dos desfavorecidos da fortuna’. Em seguida, a tendência que esses destinatários teriam de permanecer na ociosidade, situação definida como ‘escola do vício e do crime’. Finalmente, a pedagogia corretiva que se atribuía às escolas de aprendizes artífices, de ‘fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo’, além, é claro, do ‘indispensável preparo técnico e intelectual’ (CUNHA, 2005b, p. 66).

Trata-se, portanto, de um sistema educacional nacional, formado por escolas congêneres de ofícios, com a pretensão de levar esse tipo de ensino para as principais cidades do país, cujo objetivo era *formar cidadãos úteis à Nação*⁷³, expressão que, em sentido particular, significava o compromisso com “a formação de força de trabalho qualificada para fazer frente às exigências do processo de industrialização”, tal como assinala Cunha. Todavia, reflete também, no nosso entendimento, o esforço do Estado Republicano de pactuar (um pacto federativo) e fundar uma espécie de contrato com os diferentes estados da federação, muitos em estágios de desenvolvimento bem diferentes e, portanto com preocupações divergentes. Ainda que alguns Estados já registrassem seus primeiros processos rumo à industrialização, outros, como é o caso da Paraíba, estavam bem distantes de um desenvolvimento que indicasse a necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar em fábricas. Por isso, foi proposto, nessas instituições, o ensino de *atividades manufatureiras*, cuja orientação técnica situa-se entre o artesanato e a indústria, “uma posição intermediária” entre as duas, tal como mostrou Cunha ao definir esse processo como uma *educação manufatureira*:

A educação manufatureira [...] são processos educacionais orientados tanto para o trabalho artesanal quanto para a produção industrial, ainda que

⁷³ Ao utilizarmos a expressão “primeiro sistema educacional nacional”, estamos nos referindo a um conjunto de escolas de ofícios, em sentido bem específico, localizadas em cidades de praticamente todos os Estados. O sentido da expressão é o mesmo de “todo um sistema escolar”, tal como pensa Cunha (2000, p. 94). Em outra obra Cunha usa a expressão “primeiro sistema educacional de abrangência nacional” no sentido de “um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns” (2005b, p. 66). É, portanto, diferente de “sistema nacional de ensino” em sentido amplo. A propósito, sobre “sistema nacional de ensino” ver Saviani (1987) e, mais recentemente: “[...] embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada” (SAVIANI, 2010, p. 170).

incipiente. Um bom exemplo são as escolas de aprendizes artífices, pelo menos nos primeiros anos, ao ministrarem um ensino orientado tanto para atividades artesanais, como a sapataria; e industriais, como a tornearia e a mecânica. A serralheria é outro ofício cujo ensino poderia servir tanto a umas quanto a outras formas de organização da produção (CUNHA, 2005a, p. 3)⁷⁴.

No contexto da expressão *formar cidadãos úteis à nação*, inseriram-se as ideias do controle disciplinar, de adaptar e moldar homens. Nesse sentido, um dos trabalhos mais importantes sobre a EAAPB foi escrito por Ferreira que, numa perspectiva *foucaultiana*, discute o papel das instituições disciplinares no contexto da exclusão e do controle social. Sua problemática é resumida nos seguintes termos:

[...] de que forma atuou a Escola de Artífices no Estado da Paraíba, em conjunto com outras ‘instituições disciplinares’ da época, no processo de reordenamento para o trabalho assalariado no Nordeste? Ou melhor, qual seu real papel no que diz respeito ao disciplinamento dos despossuídos, do homem pobre livre e dos recém-libertos do escravismo? Qual a sua influência na construção do trabalhador urbano, de pré-operários, disciplinados e economicamente vantajosos para o novo paradigma de fábrica, em fase de implantação? Por fim, como os atores sociais resistiram a esse processo de disciplinarização na Paraíba e no Nordeste? (FERREIRA, 2002, p. 23).

Em sua análise, esse autor identifica a EAAPB como instituição disciplinar, voltada “[...] para a preparação profissional de jovens excluídos socialmente e operários artífices, consorciada com o então chamado curso primário” (FERREIRA, 2002, p. 13). Suas reflexões são no sentido de identificar a EAAPB como instituição disciplinar, que teria como “missão” moldar os despossuídos na expectativa de “[...] a partir daí, tornar o homem facilmente adaptável ao confinamento fabril e à nova sociedade do trabalho [...]” (p. 20), ou seja, para o referido autor, a origem de tais escolas em 1909, dentre elas uma na Paraíba, precisa ser entendida dentro da lógica de montagem de uma estrutura de controle social, na qual as chamadas instituições disciplinares tinham a função de preparar e integrar o homem à nova

⁷⁴ Para a compreensão desse processo, é fundamental diferenciarmos os termos artesanato, manufatura e indústria. Nesse sentido, Cunha nos esclarece que “a educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício”. A educação industrial por sua vez “desenvolve-se mediante processos sistemáticos e estritamente regulamentados, destinados a produzir uma formação padronizada, de resultados previsíveis e controláveis, em geral voltada para um grande número de jovens. De um modo geral, a educação industrial se desenvolve em ambientes especializados, como escolas e centros de formação profissional” (CUNHA, 2005a, p. 2-3).

ordem do trabalho que se instalava. Para além das análises convencionais que enxergam nesse processo um esforço de qualificação de mão de obra para atender uma demanda resultante do desenvolvimento “fabril”, era preciso disciplinar e atender a uma função “estético-regeneradora”⁷⁵:

Quanto à função estética, a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba se alia à malha de orfanatos, asilos, hospícios e outras instituições da época, no sentido de ‘enclausurar’ a marginalia – aí incluídos os ‘desordeiros’, os ‘vadios’, ‘desocupados’ [...] integrantes das chamadas ‘classes perigosas’ – com o propósito de ‘limpar’ a cidade dessa ‘gentalha’ que ameaçava a ordem pública e a estabilidade de uma sociedade que não havia desenvolvido mecanismos de defesa necessários à concentração dessas massas em áreas espacial e socialmente circunscritas (FERREIRA, 2002, p. 55-56).

Portanto, a ideia de regeneração esteve consorciada à ideia de *formar cidadãos úteis à nação*, aspecto esse que passamos a tratar de modo mais detalhado no item que se segue.

2.3 A escola e a cidade: o desafio de *formar cidadãos úteis à nação*

Consideramos importante dialogarmos também sobre as transformações urbanas que as cidades experimentaram e, particularmente as ocorridas na cidade de Parahyba, depois João Pessoa. Assim, explorando mais uma vez ideia de que era dever do Governo da República *formar cidadãos uteis à Nação*, presente estava um Estado que se modernizava em suas ações diante dos problemas de sua época. Desse modo, esforçou-se em atender as demandas de uma economia que experimentava mudanças e promoveu as regulamentações necessárias. Surgiram então novos códigos de postura para as cidades que se urbanizavam, isto é, as normas sanitárias e todos os tipos de controle que iam desde preocupações com saúde e higiene até o controle das casas de prostituição. Atendendo as demandas criadas também pela industrialização do País, ou pela perspectiva de industrialização criada nos primeiros anos da República, o Estado procurou legitimar-se montando uma estrutura *educacional* capaz de dialogar com os problemas presentes, tempo em que foram produzindo novos discursos, legitimadores de uma nova ordem baseada no trabalho livre e assalariado, numa ética moral positiva sobre o trabalho e, portanto, na perspectiva de consolidação de uma sociedade

⁷⁵ É nessa perspectiva que foram fundadas outras Instituições. O Colégio Vidal de Negreiros, no município de Bananeiras (em 1924) e, principalmente, a Escola Profissional João Pessoa, criada em 1941 (em Pindobal, município de Mamanguape), “destinada exclusivamente a meninos delinquentes e abandonados” (FONSECA, 1962, p. 95).

fundamentada em valores burgueses. Nesse contexto, marcado por certo entusiasmo⁷⁶, procurava-se, por meio da educação,

[...] o equacionamento da questão urbana, a estruturação de esquemas de controle que viabilizassem, no espaço da cidade e no tempo da produção-expropriação capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava (CARVALHO, 1989, p. 21)⁷⁷.

Para Queluz (2010), o estado republicano que se reivindica racional e científico assume “o papel de preceptor do povo e das crianças”. Sobre esse assunto, as palavras de Rodolpho Miranda, então Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio são esclarecedoras. No Relatório de sua pasta para os anos de 1909 e 1910 escreveu que considerava que um “um dos principais deveres do Governo da República é interessar-se pela sorte dos menores”, de modo especial pelos “desprovidos de meio de vencer e lutar pela existência, cabendo-lhe, portanto, ampará-los contra qualquer espécie de exploração que sobre ele se possa exercer”. Afirmou ainda que o seu Ministério, ao criar Escolas de Aprendizes Artífices nas principais capitais dos Estados, estava preocupado em “não só impedir a tendência à ociosidade [dos jovens], despertando-lhe o amor pelo trabalho, mas também convertê-los em criatura útil à sociedade, pelo aprendizado profissional, complementado pelo ensino teórico escolar” (QUELUZ, 2010, p. 2). Nessa perspectiva, “a educação é quase uma religião cívica”, tendo como missão a “obra de regeneração das massas populares e auxiliar na organização do trabalho livre” (2010, p. 2). Assim, segundo Cunha, o caráter ideológico dessas escolas já se manifestava, desde o início, legitimando-as:

[...] o discurso que as legitimava tinha dois conteúdos principais. Primeiro, o de ser o ensino profissional uma dádiva distribuída pelo Estado ou por pessoas caridosas aos desfavorecidos pela sorte. Segundo, um meio de produzir operários disciplinados, sem a ‘tendência ao ócio e ao vício’, dos operários estrangeiros (1975, p.7).

⁷⁶ Pensamos aqui na expressão cunhada por Jorge Nagle (1978). Em “A Educação na Primeira República”, esse autor usa a expressão *entusiasmo pela educação* no sentido de que esta (a educação) seria o grande problema brasileiro e, portanto, a solução para resolver os demais.

⁷⁷ Corroborando essa linha de raciocínio, Kulesza e Melo situam a criação da Escola Aprendizes Artífices da Paraíba, nesse contexto de urbanização do país: “Tal como suas congêneres, a instituição tinha como objetivo primordial o reordenamento social, tornado urgente em virtude da aceleração do processo de urbanização, especialmente nas grandes cidades” (KULESZA; MELO, 2006, p. 2).

Foi, portanto, nesse contexto de afirmação da República que a escola ganhou espaço no imaginário republicano “como signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso” (CARVALHO, 1989, p. 7) e que a rede de escolas de aprendizes artífices foi criada. A localização dessas escolas obedeceu à lógica da política praticada pelo Estado brasileiro da época, sendo o critério econômico, em muitos casos, desprezado. Para Cunha, o critério utilizado pelo Estado republicano para a localização das escolas de aprendizes não é “explícito”, ao contrário, é “possível constatar [...] um critério implícito, de caráter político-representativo, de acordo com o vigente no Senado” (2005b, p. 66). Esse é também o entendimento de Manfredi, para quem as escolas foram utilizadas como *barganha política* pelo então governo federal.

[...] instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de ‘presença’ e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais (MANFREDI, 2002, p. 83).

Destarte, 19 dos 20 estados⁷⁸ “ganharam, cada um, uma escola de aprendizes artífices, qualquer que fosse sua população, sua taxa de urbanização e a importância da atividade manufatureira na sua economia (CUNHA, 2005b, p. 67). Não resta dúvida quanto à vontade do governo republicano em estabelecer um pacto com os Estados, assinalando, com a criação das escolas, sua presença e o desejo de afirmação da unidade republicana. Também claro é o modelo de escola proposto aos desfavorecidos da fortuna, configurando, como já afirmamos, a dualidade na educação (escola para ricos x escola para pobres), ou o fenômeno já criticado por Gramsci, assinalando um tipo de escola para cada grupo social⁷⁹. Desse modo,

⁷⁸ A exceção foi o Estado do Rio Grande do Sul, onde já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé. Com apenas uma exceção (Campos de Goitacases, terra do Presidente Nilo Peçanha), “[...] as escolas se localizavam sempre na capital do estado, independentemente, também, de ser ela a cidade mais populosa ou aquela onde a produção manufatureira fosse mais intensa” (Cunha, 2005, p. 67.). O fato também ocorreu porque o Dr. Oliveira Botelho, Presidente do Estado naquela época, havia negado o auxílio pedido para a instalação do estabelecimento. A Câmara Municipal de Campos, tomando conhecimento daquela recusa, ofereceu ao Governo Federal o prédio necessário. Aliás, o Presidente Nilo Peçanha, quando Presidente do Estado do Rio de Janeiro, já havia criado pelo decreto 787, de 11 de setembro, quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, situando-as em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para ensino de ofícios e a última destinada à aprendizagem agrícola.

⁷⁹ Criticando a ideia de escolas diferentes para grupos sociais diferentes, escreve Gramsci: “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e a graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola

predomina a ideia do Estado *educador*, que cria escolas profissionalizantes para as classes trabalhadoras, os “desfavorecidos da sorte”, fazendo surgir a impressão de estarmos diante de um fenômeno de natureza democrática, quando, na verdade, a criação de escolas profissionais “[...] *tende a eternizar as diferenças tradicionais*” aumentando as “estratificações internas”, fazendo apenas “nascer a impressão de possuir um caráter democrático” (GRAMSCI, 1978, p. 137).

Assim sendo, a preocupação do Estado brasileiro com a formação profissional no início do século XX deve ser interpretada como parte do esforço feito pelas elites brasileiras no sentido de modernizar a educação no país com a apresentação de um projeto que atendessem aos seus interesses. É assim que se compreende, por exemplo, o papel desempenhado por intelectuais como Fernando de Azevedo e Fidélis Reis, portadores ou defensores de projetos que, uma vez discutidos, sobretudo na Câmara Federal, expressavam não apenas propostas diferentes, mas antagônicas, e que já delineavam a dualidade *escola para rico x escola para pobre* que vai caracterizar boa parte da educação brasileira. O primeiro preconizava, em 1926, em seu “Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo”⁸⁰ uma educação cuja modernidade parecia ir ao encontro dos interesses das oligarquias, cuja missão seria a de educar os trabalhadores na perspectiva de evitar desordens sociais. Fidélis Reis⁸¹ por sua vez, vinha de longa data discutindo um tipo de educação profissional obrigatória para todos (*pobres ou ricos*) e que ensinasse o homem a trabalhar⁸². Defendia “a Escola, a Oficina, a Instrução Técnica, indistintamente para todos” (REIS, 1962, p. 134).

Como já assinalamos acima, essa preocupação com a destinação de determinados ramos de ensino aos desfavorecidos da fortuna (pobres, humildes e desvalidos) tem raízes –

preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1978, p. 136).

⁸⁰ Segundo Soares (1995, p. 98), O “Inquérito” produzido por Fernando de Azevedo foi “realizado a pedido e sob o patrocínio do jornal O Estado de S. Paulo”.

⁸¹ Fidelis Reis era Deputado Mineiro. Segundo Fonseca: “A Lei Fidélis Reis, apesar de decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, nunca entrou em execução. E que o Tesouro não estava em condições de arcar com a despesa, orçada em 400.000 contos de réis, para a sua completa aplicação” (1961, p. 200). O Decreto 5241, de 22/08 (Projeto Fidélis Reis, que tornava obrigatório o ensino profissional) estabelecia, em seu Art. 2º: “Em todas as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, farão parte obrigatoriamente dos programas: desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios e indústrias agrárias, conforme as conveniências e as necessidades da população escolar” (FONSECA, 1961, p. 199).

⁸² Sobre Fidélis Reis, afirma Fonseca: “Sua ação brilhante fazia-se sentir na tribuna da Câmara e de tal modo defendia a causa, que em 10 de outubro de 1922 apresentava àquela Casa o mais radical de quantos projetos já haviam surgido no Brasil a respeito do ensino profissional, tornando-o obrigatório no País. Nunca se havia ido tão longe; pugnava-se pela idéia, combatia-se pela implantação de mais escolas daquele gênero, mostrava-se a necessidade da formação de um operariado consciente de sua profissão, porém destinava-se, sempre, qualquer tentativa às classes pobres, aos desafortunados, aos deserdados da sorte. O projeto Fidélis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas” (FONSECA, 1961, p. 195).

conforme registros historiográficos – no período colonial⁸³. No Império, a criação dos Colégios de Educandos Artífices (1865) é um exemplo desse esforço, quando a instrução pública era obra de caridade e destinada, principalmente, aos órfãos e desvalidos. Se pudéssemos formular um objetivo do ensino ministrado nessas escolas, diríamos que estava pautado em responder ao desafio de alimentar, vestir e dar atendimento médico e, claro, cumprir com o seu objetivo fim, ou seja, “ensinar a ler e escrever, contar, além de noções de gramática nacional, educação moral e religiosa, música vocal e instrumental e um ofício mecânico” (FERREIRA, 1997, p. 71). É nesse contexto, e em função da necessidade de reforçar o pacto federativo que dera origem à República, que os estados foram chamados para que “se associassem ao Estado soberano e indissolúvel, para juntos decidirem os rumos do país e, nesse caso específico, os rumos da educação para o trabalho” (KUNZE, 2009, p. 19). De modo que, para os dirigentes do país, os pobres que “se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil [e] incapaz de se rebelar contra a Pátria” (KUNZE, 2009, p. 15)⁸⁴.

Com efeito, era preciso superar a visão que se tinha dos trabalhadores nacionais “como aqueles que não apresentavam disposição para o trabalho, mas sim à preguiça, com tendências ao vício e ao crime” (NASCIMENTO, 2007, p. 105)⁸⁵. Isso soma para a justificativa, bem como para a explicação da ação firme e decisiva do Estado no início do século XX, na empreitada de criar uma rede de escolas de aprendizes. Na Paraíba, a Escola de Aprendizes Artífices foi instalada em janeiro e as primeiras aulas datam de Fevereiro de 1910⁸⁶, contando com 33 alunos (aprendizes) “número que no encerramento, em Maio, subia

⁸³ Para compreensão e discussão do tema, indicamos os estudos de Luis Antônio Cunha (particularmente, “O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata” – 2005a). Outras leituras importantes são: o trabalho de Celso Suckow da Fonseca (“História do Ensino Industrial no Brasil”, v. 1, 1961 e 2, 1962); o de Silvia Maria Manfredi (“Educação profissional no Brasil”, 2002) e o de Gilson Leandro Queluz (“Concepções de Ensino Técnico na República Velha” (1909-1930, 2000). Para uma compreensão mais precisa sobre as disputas em torno de um projeto de educação profissional que rompesse com a *dualidade* em questão, sugerimos o livro de ex-deputado pelo Estado de Minas Gerais, Fidélis Reis (“Homens e Problemas do Brasil”, 1962). Cf. indicação de todos os livros nas referências deste trabalho.

⁸⁴ Para Faria Filho (2001, p. 15), “o almejo por esse tipo de “educação popular” surgiu como uma estratégia política, não só de defesa da República, mas também de luta contra as ideias socialistas circulantes no país. Nesse esquema, o certo era que o “povo” precisava ser educado, porque sem instrução tornava-se perigoso e facilmente “enganável” por outros líderes e, com certa facilidade, convencido a seguir propostas políticas que não as dos republicanos”.

⁸⁵ Essa ideia foi expressa, segundo Osvaldo Vieira do Nascimento, por Olavo Bilac. Em 1916, “quando da criação da Liga de Defesa Nacional, ao dizer que *as cidades estão cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta do ABC e do banho – animais brutos, que de homens têm apenas a aparência e a maldade*” (Cf. NASCIMENTO, 2007, p. 108).

⁸⁶ As datas 05 de janeiro e 15 de fevereiro de 1910 parecem ter provocado uma pequena confusão em alguns autores. Para Leite e para Lima, (1979, p. 09; 1995, p. 07, respectivamente), a data do início das aulas é 05 de janeiro de 1910. No entanto, da leitura do Relatório de Coriolano de Medeiros, não restam dúvidas que, a primeira data refere-se ao início das matrículas, enquanto que a segunda assinala o início das aulas. Fonseca por

a 134” (MEDEIROS, 1940, p. 4). Esse aumento significativo das matrículas (pelo menos em termos percentuais) é suficiente para falarmos de um começo promissor. Ainda assim, Coriolano de Medeiros reclamava da aceitação da escola pela sociedade. Para ele, mesmo sendo

[...] a única escola profissional gratuita existente no Estado para instrução de meninos pobres que desejassem aprender um ofício sem dispêndio algum, não teve, até certo tempo, a aceitação que se esperava (MEDEIROS, 1940, p. 4).

As reclamações, tão presentes no Relatório (1940) de Coriolano de Medeiros, expressando certa frustração diante da *pouca procura da escola* pelos “meninos pobres” devem ser devidamente contextualizadas. Como intelectual e entusiasta da educação (professor e escritor), esse sentimento de estranheza da sociedade talvez lhe parecesse incompreensível. No entanto, tal sentimento precisa ser considerado em contexto mais amplo. Conforme Vago (2010), trata-se de movimento tenso e conflituoso de afirmação da escola como elaboradora de outras concepções de educação e de civilidade. Ainda mais conflituosa e tensa (ou incompreensiva) deveria ser a relação com uma escola cuja natureza era muito particular, de ensino profissional voltado para alunos das classes menos favorecidas. De sorte que, por um lado, era a expressão, ou a percepção da sociedade que aprendera a valorizar um tipo de Escola intelectualizante, como *lugar destinado às elites*⁸⁷ e, por outro, de segmentos sociais pouco afeitos à ideia de escola, seja ela de qualquer natureza. Nesse sentido, outro autor parece ter compreendido melhor o problema que tanto angustiou Coriolano de Medeiros:

No seu primeiro exercício letivo, a Escola matriculou 134 alunos. Todavia, parece que as Escolas de Aprendizes não contaram, de imediato, com o apoio da população. Tal fato foi motivado pelo descaso em que até então era tido o ensino profissional. A educação brasileira, de caráter elitista e intelectualizante, estava mais a serviço das classes dominantes do que da

sua vez, como mostramos no quadro acima, indica a data 6 de janeiro de 1910 como o dia da inauguração da EAAPB (FONSECA, 1961, p. 167).

⁸⁷ Mesmo as escolas ditas convencionais encontravam dificuldade para afirmarem-se como portadoras de uma nova cultura escolar. Estudando a afirmação, as resistências e as tensões em torno da escola em Belo Horizonte (no início do século XX) Vago afirma que: “O processo de afirmação social de uma nova cultura escolar não ocorreu, no entanto, de forma harmônica e consensual, mas em meio a tensões estabelecidas com outras práticas culturais dos atores sociais. No caso mineiro, se a produção da necessidade da escola para civilizar as populações pobres e colocar o estado nas trilhas da modernidade foi intensa, isso não significou imediata adesão da população” (2010, p. 25).

Nação. A filosofia de educação que inspirara a “*Ratio Studiorum*”⁸⁸ ainda dominava a mentalidade do educador pátrio que, em reformas sucessivas, impingiu ao país um sistema educacional dissociado de nossa realidade sócio-econômica (LEITE, 1979, p. 09-10).⁸⁹

Além disto, ressalte-se a própria percepção que a sociedade tinha do trabalho, sobretudo em um país que ainda guardava, em suas relações trabalhistas, fortes entulhos da escravidão, encerrada em 1888. No período colonial, o desempenho de trabalhos manuais pesados e ofícios foram reservados aos escravos e índios, enquanto que o ensino de humanidade era destinado às elites. Assim, dois dos maiores especialistas em história da educação profissional no Brasil, Fonseca e Cunha, refletiram sobre o problema. Para o primeiro, o povo habituou-se a ver o ensino industrial com atividade identificada com as mais baixas categorias sociais:

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, 1961, p. 18)⁹⁰.

A propósito do surto de urbanização no início do século XX, o que dizer então da cidade de Parahyba do Norte? No início do século XX, quando foi criada a Escola de Aprendizes Artífices, a cidade contava com uma população ao redor de 20.000 moradores e experimentava algumas transformações advindas da ação do poder público⁹¹. No governo de João Machado, de 1908 a 1912, algumas intervenções foram realizadas no sentido de

⁸⁸ Para sugerir o *descaso* para com a educação profissional, José Jerônimo Leite faz alusão ao *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus, cuja primeira edição data de 1599. Para ser mais preciso, refere-se a uma marca presente na educação desde o *Ratio*. No programa, aulas de Humanidades, Filosofia (Artes), e Teologia, que possibilitavam aos alunos a obtenção de títulos como bacharel, licenciado ou ainda mestre em artes. No Brasil, foram organizados principalmente os cursos de Humanidades. Para Saviani, “o plano contido no *Ratio*” era elitista, “porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos”, contribuindo, assim com a formação da elite colonial (2010, p. 56).

⁸⁹ Registre-se também a ausência de informações capazes de despertar na população interesse pelo ensino profissional. A experiência do Colégio de Educandos Artífices (1865 – 1874) tinha sido mesmo inexpressiva. Por isso, segundo Ferreira (2002, p. 53) a criação da Escola de Aprendizes Artífices “não encontrou [...] guarida nas condições materiais concretas nem o apoio sociocultural da população”.

⁹⁰ No mesmo sentido, escreveu Cunha: “A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitadores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como coisa sua” (2005b, p. 3).

⁹¹ Não temos como precisar a população da cidade em 1909. No entanto, em 1900 sua população era de 18.000; em 1920 era de 34.000 e em 1940 de 71.000. Cf. RODRIGUEZ, 1985, p. 64.

melhorar a infraestrutura urbana: serviços como abastecimento de água e iluminação, transportes públicos e calçamento de ruas. Assim, naturalmente apareciam novos espaços urbanos. Ruas foram abertas, por exemplo, a Avenida João Machado, e outras foram calçadas, nas Trincheiras e em Tambiá. As casas, no entanto, “permaneciam no estilo colonial, pouco arejadas, grudadas umas as outras, sem janelas laterais, e, portanto, escuras” (SILVA, 1997, p. 17).

Nas primeiras décadas do século XX, e depois da instalação da EAAPB, outros movimentos urbanos ocorreram. A população começava a ser atraída para a praia (o litoral), quando melhoramentos nas vias urbanas começavam a ser efetuados. Nessa época, chegam à cidade os primeiros arquitetos. Um dos mais famosos foi o italiano Paschoal Fiorillo, responsável pelo projeto para o Grupo Escolar Tomaz Mindello, inaugurado em 9 de Setembro de 1916, marco da arquitetura eclética na Paraíba, localizado na Avenida Guedes Pereira. Ressalte-se aqui que, apesar da urbanização, não havia ainda por parte do Estado uma preocupação maior com os chamados serviços de saúde e assistência social. A população era amparada por associações filantrópicas. Nesse sentido, por iniciativa da Santa Casa da Misericórdia, foi construído e inaugurado, em 8 de Novembro de 1914, o novo Hospital Santa Isabel, localizado num sítio afastado do centro da cidade, provavelmente por questões relacionadas à higiene. É nessa época que surge também o Asilo e outras instituições preocupadas com assistência à Infância e, em 1916, já estava em construção o Orfanato D. Ulrico. Some-se a isso o relativo desenvolvimento econômico, sobretudo na época da 1ª Guerra Mundial, quando o preço do algodão estava em alta. Nesse período, alguns melhoramentos foram feitos, tais como: abertura de novas ruas e alargamento de outras já existentes, arborização e iluminação elétrica etc. Data daquela época a abertura de uma das avenidas principais da cidade, a Avenida Epitácio Pessoa. Além disso, praças foram modernizadas.

Foi esta cidade, ainda pacata, mas já experimentando os seus primeiros surtos de urbanização, que recebeu uma escola de aprendizes artífices. Seus primeiros anos foram difíceis. Além dos problemas relacionados ao preconceito sobre o trabalho manual, tal como discutimos acima, juntar-se-ia outro, de natureza estrutural e que certamente dificultou os seus primeiros tempos.⁹² Mais ainda, sua consolidação e a aceitação também enfrentou outro tipo

⁹² Discutiremos esses problemas estruturais no próximo capítulo. No entanto, como estamos fazendo referência a alguns autores que estudaram a EAAPB, antecipamos a seguinte reflexão sobre tais problemas: “Os edifícios eram, em geral, inadequados para abrigar escolas profissionais; a maioria dos poucos alunos abandonava a escola antes de concluí-la, a fim de, com os conhecimentos já adquiridos, sair à procura de um emprego; as oficinas eram inadequadas e deficientes; não havia campo para recrutar pessoal especializado para esse tipo de ensino; os

de preconceito, resultado da identificação desse tipo de *escola profissional* com *centros correcionais*. É nesta perspectiva que entendemos as reflexões formuladas por Leite, ao explicar o preconceito que existia com a formação profissional oferecida pelas escolas de aprendizes artífices, dada a identificação que se fazia entre estas escolas e os centros correcionais.

Numa sociedade em que havia tanto preconceito sobre a formação profissional, em que as escolas profissionais eram quase que equiparadas a centros correcionais, era natural que as Escolas Aprendizes Artífices enfrentassem dificuldades para se imporem como tais. O trabalho, ao invés de ser considerado como um fator de progresso, como instrumento de construção social e individual do homem e cidadão, era tido como algo vergonhoso, como um castigo (LEITE, 1979, p. 10).

As mudanças que aconteciam na cidade eram resultado de um “apenas embrionário” desenvolvimento industrial. Tal premissa pode ser atestada com o registro sobre os estabelecimentos industriais no Estado da Paraíba. Quando da criação da escola, “a Paraíba possuía apenas cerca de 88 estabelecimentos industriais” (FERREIRA, 1997, p. 70), número que, no ano de 1920, era de 251⁹³. Segundo outro autor, que toma por base informações contidas no Censo Industrial de 1920, no ano de 1907 (portanto três anos antes da instalação da EAAPB), o número de estabelecimentos era “pouco mais de 36 unidades, voltadas, principalmente, para a produção de bebidas, calçados, fumos, tecidos e sal, perfazendo um total de 1.161 empregados dos 136.420 operários brasileiros” (FERREIRA, 2002, p. 43). Nesse sentido e, antes de um esforço do Estado no sentido de organizar o mercado de trabalho e capacitar mão de obra (na verdade não havia uma pressão para organizar racionalmente o mercado),⁹⁴ a criação de uma escola de aprendizes artífices na Paraíba foi, por um lado, uma

programas de ensino variavam de escola para escola; havia falta constante de material, especialmente didático; não havia um conceito claramente definido sobre escola profissional e assim por diante” (KULESZA, 2010, p. 39).

⁹³ Ferreira (1997) compara com o vizinho estado de Pernambuco, cujos “os números eram bem mais elevados, 178 e 442 estabelecimentos industriais, respectivamente.” (p. 70).

⁹⁴ Quem também faz alusão ao desenvolvimento industrial na Paraíba é o próprio diretor da Escola. Segundo Coriolano de Medeiros, “A nossa metrópole não é um centro industrial. A maior parte de sua população se compõe de funcionários públicos, comerciantes e jornaleiros. As poucas fábricas existentes, as pequenas indústrias não garantem um lugar para o aprendiz que conclui o curso; fatalmente, tem ele de emigrar, se quiser viver pela arte que aprendeu” (MEDEIROS, 1940, p. 13). Essa realidade não era particular da Paraíba. Segundo Manfredi, em 1942, quando da criação da lei orgânica do ensino industrial, “poucas escolas de artífices tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, à exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial [...] ocasionou maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril” (MANFREDI, 2002, p. 84).

forma de “investimento contando com os possíveis efeitos das instituições educacionais no processo de desenvolvimento econômico” e, por outro, uma “forma de controle e ocupação do segmento infanto-juvenil das camadas mais pobres da população” (FERREIRA, 1997, p. 70).

Feitas essas considerações, norteadas que foram pelo desejo de mostrar os principais momentos da história da educação profissional na Paraíba, bem como indicar algumas discussões já realizadas sobre o tema, creio que podemos apresentar uma conclusão necessária para o desenvolvimento das reflexões presentes nos próximos capítulos. A EAAPB foi criada como parte da engrenagem montada pelo estado republicano com o objetivo de consolidar o pacto federativo de 1889. Ademais, insere-se nas políticas que são apresentadas por esse estado para responder aos *novos* problemas advindos do desenvolvimento econômico e social que o país experimentava. Nesse sentido, as escolas de aprendizes tomam parte desta empreitada (momento em que ganham outra configuração), aliando-se às ideias de progresso e de modernização do país, consorciadas com a motivação de construção da unidade política republicana. Em síntese, *formar cidadãos úteis à Nação*.

SEGUNDA PARTE

**CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DA PARAÍBA:
aproximações e diálogos**

Capítulo 3



*Escola de Aprendizes Artífices
da Paraíba: lugar de formação
de cidadãos trabalhadores
e ordeiros.*

3 Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba: lugar de formação de cidadãos trabalhadores e ordeiros

3.1 Aproximações teóricas



Foto 2 – Cadeira escolar, década de 1920.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.

Neste capítulo, seguimos tendência (já consolidada entre os principais teóricos da História da Educação) que valoriza as singularidades e as particularidades e que observa, também, os diversos atores envolvidos no processo educacional, bem como os acontecimentos no interior das instituições escolares⁹⁵. Daí abrirmos o capítulo com a imagem de uma cadeira escolar, objeto deste cenário interior e lugar de alunos que se desejavam mais ordeiros e pacatos. O que pretendemos é a construção de uma explicação para um fenômeno educacional em particular, a realidade educacional da EAAPB, enxergando-na em um quadro social, econômico e político amplo, mas, ao mesmo tempo, considerando seus aspectos particulares. Dito de outro modo, a ideia é falarmos sobre os detalhes de suas árvores, sem perdemos de vista a floresta em que seus troncos estão enraizados. Neste esforço, consideramos, portanto, a ideia de totalidade como um conceito dialético (dinâmico), marcado pela presença de diversos elementos que, de uma maneira ou de outra, se relacionam e que, no

⁹⁵ Trabalhamos com a ideia de instituição escolar em seu sentido estrito (tal como mostramos no primeiro capítulo), diferentemente, portanto de instituição educacional (ou instituições educacionais) em sentido amplo, como pensa Justino Pereira de Magalhães. Cf. Magalhães, 2004, p. 53.

limite, podem dar conta da compreensão racional de “um fato qualquer” (KOSIK, 1976, p. 35) ⁹⁶.

Nesse sentido, acreditamos na História da Educação como especialidade disciplinar que “ganha legitimidade justamente na medida em que se articula com a totalidade histórica” (CASTANHO, 2010, p. 96); ou, como indica Magalhães: “A história da educação é um discurso científico sobre o passado educacional, *nas suas diversas dimensões e acepções* (grifo nosso) [...]” (MAGALHÃES, 2005, p. 97).

Nessa perspectiva, direcionamos nossa atenção *para dentro* dessa escola, utilizando-nos da ideia de cultura escolar para estudarmos o seu funcionamento, seu cotidiano, os elementos que constituem o seu espaço interno e, portanto, as práticas escolares aí desenvolvidas, ao passo em que consideramos a realidade que vai se metamorfoseando ao longo do tempo, dialogando com as políticas públicas vigentes, bem como com as exigências que lhes são apresentadas pelo capital, ou ainda: nosso objetivo é analisar a constituição interna da EAAPB, seus aspectos organizacionais, pedagógicos e administrativos, tomados em *movimento*, pois inseridos no contexto das reformas mais amplas que caracterizam a educação brasileira na década de 1920 e nos anos subsequentes. Nesse sentido, investigamos a organização da escola, sua implantação, o funcionamento e o movimento de acomodação (acolhimento pela sociedade), ao mesmo tempo em que, como “instituição viva”, experimentou transformações, sobretudo advindas da discussão e consolidação de uma legislação específica para o ensino profissional no país⁹⁷. Assim, direcionamos nossa atenção para o espaço físico, o tempo (rotinas escolares), os conteúdos ensinados, o método de ensino predominante, os rituais (sobretudo os cívicos), e os valores que se pretendia transmitir aos alunos.

Ao considerarmos a ideia de cultura escolar, já definida neste trabalho como o conjunto do fazer escolar (o que é ensinado, inculcado, os objetivos que se pretendem alcançar), nosso esforço será no sentido de, ao nos aproximarmos tanto quanto possível da “caixa preta da escola” (GOODSON, 1995, p. 118; JULIA, 2001, p. 13), produzirmos, a partir dos elementos construídos nesse esforço de aproximação, um discurso capaz de tornar menos

⁹⁶ Nas palavras desse teórico: “Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35).

⁹⁷ Também temos como referência a ideia apresentada por Magalhães, segundo a qual “As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante” (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

opaca esta realidade educacional e, portanto, esta experiência de educação profissional na Paraíba.

Destarte, ao observamos como o cotidiano interno da escola (e, portanto do processo educacional) *dialoga* com os aspectos socioeconômicos presentes no seu entorno, temos em mente uma realidade profundamente contraditória, cuja explicação melhor se coaduna com os preceitos do materialismo histórico (tal como mostramos no primeiro capítulo), cuja preocupação metodológica com a totalidade torna inviável a exclusão de quaisquer que sejam os aspectos ou as inquietações relacionados à práxis do Homem. Segundo Sanfelice:

[...] a dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro e, com a mesma intensidade, no macro. As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, “acomodadas” dialeticamente no seu interior (SANFELICE, 2007, p. 78-79).

Consideramos a indicação de Dominique Julia, segundo a qual a noção de cultura escolar significa mais atenção às práticas e aos aspectos internos da escola. É um convite aos historiadores da educação a darem mais atenção aos aspectos que dizem respeito ao funcionamento interno das escolas, sem que análises macropolíticas sejam deixadas de lado⁹⁸. Seguindo essa linha de reflexão, entendemos que nos aproximamos da noção de cultura escolar proposta por Faria Filho, que a compreende como “a maneira em que numa situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares” (2008, p. 85), elementos que, para além de qualquer abstração, devem ser considerados como resultado “da ação dos sujeitos que fazem a escola” (BENCOSTTA, 2010, p. 40)⁹⁹. É,

⁹⁸ “A metáfora aeronáutica da “caixa-preta” adquiria valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente externalistas, como a história das idéias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma viragem nos estudos históricos em educação não se fazia acompanhar por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino” (FARIA FILHO, et al, 2004, p. 144).

⁹⁹ Discutindo os alcances e os limites do conceito de cultura escolar, Bencostta conclui que: “Entendo o conceito de cultura escolar como possuidor de multiplicidades de interpretações capazes de apresentar fragmentos explicativos do universo escolar, aptos a contribuir para o estudo dos fenômenos educacionais em seus mais variados aspectos históricos” (2010, p. 42).

portanto, a partir dessa perspectiva que consideramos a cultura escolar como uma categoria teórica que, do ponto de vista analítico, tornará possível compreendermos esta experiência escolar, ou dito de outro modo: a vida escolar na EAAPB¹⁰⁰.

Nesse sentido, fizemos algumas escolhas de categorias inerentes à noção de cultura escolar, umas serão mais exploradas, outras menos, tais como: tempos e espaços, conhecimentos escolares, métodos de ensino, disciplinamento, sujeitos escolares e valores. Do ponto de vista das fontes, trabalhamos com relatórios de gestão, fotografias e todo um conjunto de leis que foram aplicadas ao ensino profissional pelo estado republicano.

3.2 O Cenário: primeiros elementos

Iniciamos neste momento nossas reflexões sobre o espaço escolar, ou, sobre o cenário da cultura escolar, tal como apresentada neste trabalho. Sublinhamos esse espaço como um lugar específico, dotado de características particulares, tal como discutido por Viñao Frago:

Um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo, os discursos e as tecnologias da conversação e comunicação nela utilizados, é a distribuição e os usos do espaço, ou seja, a dupla configuração deste último como lugar e como território.

[...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço–lugar –, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço–território (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 17).

Quando pensamos espaço e tempo escolares, reconhecemos que não estamos diante de dimesões neutras do ensino, ao contrário, acompanhamos as advertências formuladas por Faria Filho & Vidal (2000, p. 19-20):

¹⁰⁰ É bastante conhecida entre os historiadores da educação a afirmação de António Viñao Frago, segundo a qual a cultura escolar é toda a vida escolar: “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

[...] nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário [...] operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social (e histórica) da realidade¹⁰¹.

O que dizer então do espaço e do tempo escolares na EAAPB? O que ensinavam suas estruturas? Que valores e comportamentos indicavam? Em busca de respostas, arriscamo-nos embaixo de tetos sustentados por paredes mal conservadas, bem como tivemos que ler papéis ameaçados pelas traças. Criada em 1909 e inaugurada em 05 de janeiro de 1910, a EAAPB teve suas aulas iniciadas quarenta dias depois, em 15 de fevereiro. Instalada em condições precárias e improvisadas¹⁰², ocupou, durante suas duas primeiras décadas, espaço cedido pelo Governo do Estado, dividindo o local com o Quartel da Polícia Militar¹⁰³. Discutindo a participação dos governos estaduais na implantação das escolas, Osvaldo V. do Nascimento enxerga o acordo (com o Governo Federal) nos seguintes termos:

[...] a implantação das escolas parece somente ter sido possível graças a uma tácita barganha política entre o governo federal e os governos estaduais.

¹⁰¹ Faria Filho & Vidal sustentam estes argumentos com base nas reflexões Viñao Frago (1995, p. 72): “El tiempo escolar — como el espacio y el discurso escolares — no es, por tanto, “un simple esquema formal o una estructura neutra” en la que se “vacía” la educación, sino una secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar; un tiempo que refleje unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender”.

¹⁰² As condições precárias e improvisadas em que foram instaladas as escolas de aprendizes e, de modo particular a EAAPB lembram a discussão de Faria Filho e Vidal sobre os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Para esses autores, a estruturação da escola primária no Brasil é assinalada pelas escolas de improviso, escolas-monumentos e escolas funcionais, definidas pelas características físico-arquitetônicas dos lugares ocupados. Assim, as Escolas de Improviso (séc. XVIII e XIX) “funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou a própria residência dos mestres” (2000, p. 21). Registre-se aqui que a escola de Pernambuco foi instalada em “um casarão que fora anteriormente um mercado de frutas (todo cercado de mangues e sem uma única rua de acesso), onde funcionou até 1923”; por sua vez, a escola do Piauí “foi instalada em um prédio muito velho que não oferecia as mínimas condições” (NASCIMENTO, 2007, p. 159). No entanto, certamente havia exceções. É o caso, por exemplo, da Escola de Aprendizes do Paraná, que segundo o seu diretor funcionava em “um dos melhores prédios desta capital” com “suas instalações perfeitamente distribuídas, estando quase todas as oficinas e aulas dispostas em amplas salas bem iluminadas e ventiladas” (PANDINI, 2006, p. 66).

¹⁰³ Era Presidente da Parahyba do Norte o Sr. João Lopes Machado (1908 – 1912). Lembremos ainda que, desde o Ato Adicional de 1834, as Províncias legislavam sobre a instrução pública, fato que perdurou mesmo nas primeiras décadas da República. Desta forma, estabelece-se aqui um pacto entre Governos (Federal e Estadual) pela educação profissional que se apresentava como problema *novo*.

Nesse acordo, o governo federal entrou com os recursos destinados a manter os funcionários administrativos, os professores, alguns bens imóveis e, naturalmente, algum material de consumo. A participação dos governos estaduais, embora não apareça de forma manifesta e explícita, foi da maior importância. Demonstrando o mais vivo interesse em colaborar com esse empreendimento de iniciativa e responsabilidade do governo federal, eles deram pleno e total apoio, mesmo que, por trás desse apoio, estivesse o interesse de influir na indicação e na nomeação do pessoal para os cargos públicos que se criavam (NASCIMENTO, 2007, p. 158).

A pressa em atender, de imediato, o pedido do governo federal, certamente resultou em ambientes inadequados para a prática escolar. Já no Relatório de 1921¹⁰⁴, o Diretor Eugenio Gomes Outeiro¹⁰⁵ acusava os problemas do prédio onde funcionava a EAAPB, considerava-o impróprio, pois não apresentava condições satisfatórias ao bom desenvolvimento dos trabalhos escolares. Assim, alertava que era “necessario maior espaço, para ser dado aos alumnos melhor conforto, mais luz e ar” (OUTEIRO, 1921, p. 9). No mesmo sentido, Coriolano de Medeiros percebeu as limitadas condições de sua instalação, tendo suas aulas do primário e de desenho realizadas simultaneamente com as oficinas e eventualmente enfrentando as inconveniências de ter parte do seu espaço transformado em hospital:

Apesar das adaptações realizadas, não tinha o prédio as acomodações estritamente indispensáveis. Depois que o curso primário e o de desenho deixaram de ser à noite, várias aulas funcionavam em conjunto com as oficinas e outras se efetuavam simultâneamente no mesmo salão. Além disto, cedeu somente o Govêrno do Estado o andar superior do edifício e um trecho de terreno baldio em seguimento, onde se levantou o galpão destinado à oficina de Serralheria. O andar térreo, alojamento da banda musical, em casos de emergência transformava-se em hospital militar. Por alí permaneceu a Escola até 23 de setembro de 1929, quando se transferiu para o prédio próprio (MEDEIROS, 1940, p. 3)¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Trata-se de um Relatório de Gestão. Foi escrito pelo Diretor interino Eugenio Gomes Outeiro e apresentado ao *Director Geral de Industria e Commercio*, ao qual as escolas de aprendizes estavam vinculadas. O Relatório é dividido em duas partes: na primeira o Diretor da EAAPB expõe algumas ideias no sentido de remodelar e melhorar o ensino profissional e identifica os principais problemas enfrentados pela escola da Parahyba do Norte; na segunda parte, o Diretor trata dos assuntos diretamente relacionados ao ano de 1921.

¹⁰⁵ Miguel de Medeiros Rapôso foi o primeiro Diretor da EAAPB, cargo que exerceu oficialmente de 14/11/1909 até 21/10/1921. Afastado por problemas de saúde em 1920, o *escripturario* João Rodrigues Coriolano de Medeiros exerceu o cargo de Diretor interinamente até 26 de outubro de 1921, data em que o Eng. Eugenio Gomes Outeiro tomou posse ficando até novembro de 1922. Com a saída deste, Coriolano de Medeiros foi nomeado mais uma vez diretor interino, sendo efetivado em 27 de Outubro de 1926, cargo deixaria apenas em 05 de janeiro de 1940.

¹⁰⁶ As dificuldades iniciais de infraestrutura presentes na EAA-PB foram também percebidas pela Sra. Luiza Silva Luderitz que visitou a escola em companhia do marido, João Luderitz, Encarregado da Remodelação do Ensino Profissional Técnico. No livro de visitas, a Sra. Luderitz deixou suas impressões: “Notei porém, que faltam boas salas de aulas e que, pela exigüidade de espaço, alguns cursos ficam em comum. Felizmente, porém,

“Nascer” no Brasil em um momento em que a população era, *pari passu*, incluída como preocupação do Estado e na tradição de instituição disciplinar, lugar cujo objetivo era controlar corpos e mentes (FOUCAULT, 2010) e funcionar inicialmente dentro de um Quartel de Polícia, entre 1910 e 1929, são elementos mais que suficientes para nos perguntarmos sobre a dimensão ideológica e os elementos simbólicos presentes nesta experiência, tendo a arquitetura como materialidade mais visível. Para além de uma possível ausência de um espaço mais adequado para o funcionamento da EAAPB, o fato é que a escolha de um *Quartel* é simbólica. Significa, no nosso entendimento, a materialização de um discurso produzido pelo poder, expressando, no limite, as relações sociais existentes no interior da sociedade da época (relações essas que pareciam fortemente marcadas pelas ideias do disciplinamento dos *desfavorecidos da fortuna e dos desvalidos da sorte*). Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Osvaldo V. do Nascimento:

No Brasil, o ensino profissional teve como pontos marcantes em suas características e em suas origens pelo menos dois princípios ideológicos: o primeiro deles diz respeito à sua destinação, pelo qual se procurou atender aos órfãos, aos carentes e aos “desvalidos da fortuna”; o segundo é o que se relaciona com a sua função, enquanto instrumento ou elemento de estabilização e de manutenção da “ordem pública social”. Atribui-se historicamente ao ensino profissional a função de fazer o “homem ordeiro” (NASCIMENTO, 2007, p. 102)¹⁰⁷.

3.3 A construção do cenário a partir de fotografias

As fontes para a construção desse cenário por meio da fotografia são escassas. O prédio onde primeiro funcionou a EAAPB sofreu inúmeras reformas ao longo do tempo, descaracterizando o local e apagando marcas e vestígios dos primeiros anos de funcionamento

já está quase terminado o novo edificio escolar, em Trincheiras e tenho a impressão de que então esta Escola do povo operário será uma das melhores do Norte do Paiz. Imagino o beneficio para essa imensa população escolar no dia em que poderem fazer ao meio dia, todos esses pequenos patricios, operários e mestres de amanhã, o seu almoço com uma succulenta sôpa, distribuída como merenda escolar. Quem visita as oficinas nota, apesar das dificuldades das instalações, que nellas tudo se pode fazer, desde que não falem os recursos dos Governos. Parabens aos seus dirigentes. Parahyba do Norte, 18 de Setembro de 1923. (Ass.) Luiza Silva Luderitz (MEDEIROS, 1940, p. 31).

¹⁰⁷ Este mesmo autor nos oferece uma ideia sobre o homem ordeiro que “era entendido [como] o cidadão, trabalhador, cordato, pacato, consciente **apenas** (grifo nosso) dos seus deveres e da sua condição subalterna, conformado com o próprio destino que lhe era determinado pelas classes privilegiadas e dominantes” (NASCIMENTO, 2007, p. 102).

da Escola. Nas fotografias seguintes podemos observar o prédio (sua fachada) no registro de Walfredo Rodriguez¹⁰⁸ (Cf, fotografia 3) e alunos, professores e mestres da escola (provavelmente na parte interna da escola), cuja autoria não conseguimos precisar, conforme podemos observar nas fotografias 4, 6 e 7.



Foto 3 - 1920 – Quartel da Polícia Militar do Estado (Pç. Pedro Américo). Autor: Walfredo Rodriguez.

Ainda que uma política de preservação das marcas e vestígios do passado e, portanto, das fontes nunca tenha sido prática na Instituição (que somente agora desperta para a importância de ações desta natureza), algumas tentativas isoladas foram realizadas. Esforços de funcionários da instituição muito contribuíram para a preservação de fotografias e outros artefatos materiais. É o caso, por exemplo, da fotografia da página seguinte, cujos créditos são desconhecidos e na qual algumas informações foram *incorporadas* à materialidade das imagens, na forma de anotações, cuja autoria também não conseguimos apontar. A fotografia abaixo (Foto 5), por exemplo, foi preservada e teve a sua área material ampliada. Informações foram produzidas e anexadas à imagem, como uma etiqueta. Preservada assim, digitalizada, divulgada, consolidada como imagem da Instituição, o anexo informativo “colou” na imagem, passando a compor com essa uma única peça (Cf. fotografias 4 e 5).

¹⁰⁸ Walfredo Rodrigues ou Rodriguez (1893-1973), fotógrafo, cineasta, escritor e historiador paraibano. Na primeira metade do século XX documentou em fotografia todo o cotidiano da Capital da Paraíba. Publicou *Roteiro sentimental de uma cidade* (1962).

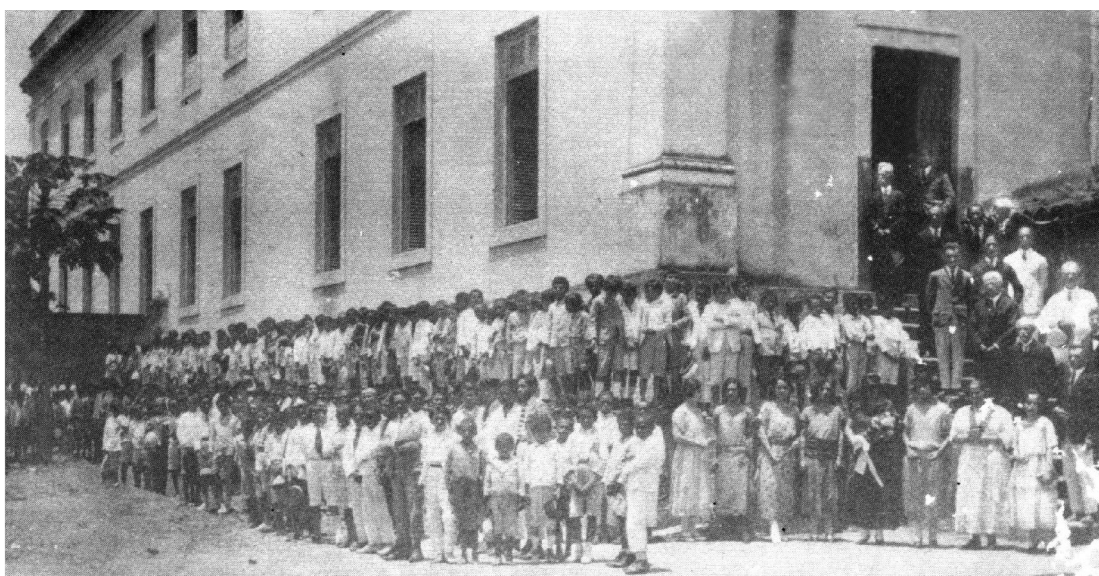
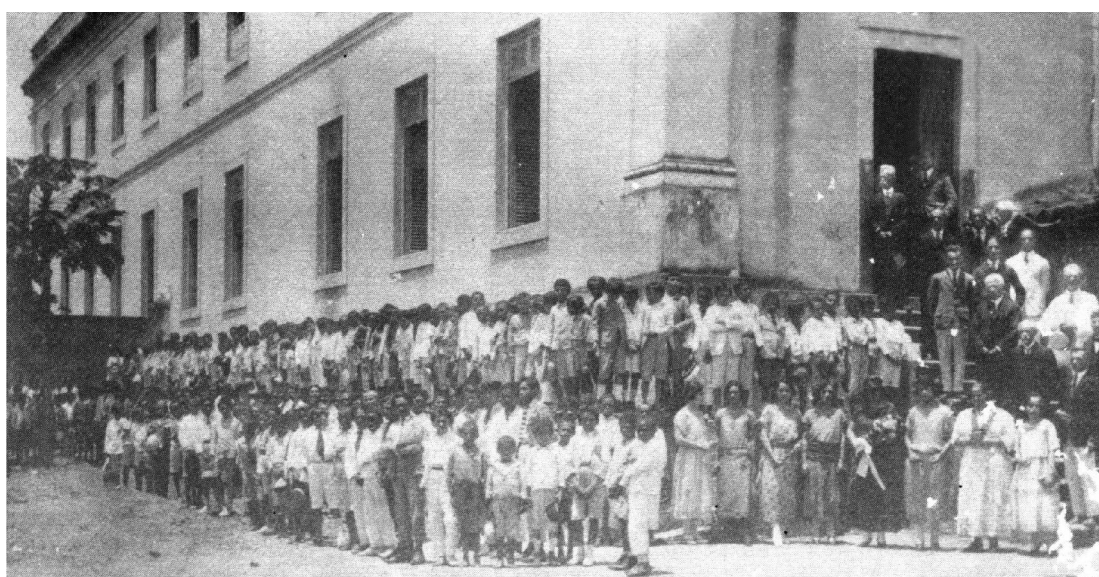


Foto 4 – Alunos, professores e mestres da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (quartel da Polícia Militar, na Praça Pedro Américo, 1923). Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



A Escola de Aprendizes Artífices funcionou nos porões do Quartel da Polícia Militar, de 1900 a 1929. Na foto estão os professores Guiomar Carneiro, Aurea Pires, Ninalia de Luna Freire, Zinha de Holanda, Amélia de Luna Freire, entre outros - 1923

Foto 5 – Alunos, professores e mestres da EAAPB (acrescido de texto).
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.

Nesse sentido, tomamos não somente as imagens como portadoras de informações, mas as fotografias em sua materialidade preservada. Imagem congelada e texto anexado se fundem em um documento/monumento, resultado da ação humana e dos exercícios voltados para a preservação da memória da escola. No limite, as imagens indicam escolhas, afinal, “a História e os diversos registros históricos são sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciaram essa produção” (PAIVA, 2006, p. 20).

Desse modo, direcionamos o nosso “olhar” para as fotografias que encontramos durante a pesquisa sobre a EAAPB. O que elas nos contam sobre o cenário, o que comunicam? O que podemos perguntá-las? Seguimos, em busca de novas respostas ou de novas questões, na trilha já indicada por Peter Burke, perspectiva do que se convencionou chamar de “virada pictórica” (BURKE, 2004, p. 15).

Na perspectiva da “virada pictórica”, tal como sugere Peter Burke, as imagens interpretam, ou ainda, recriam o mundo, exercendo certo deslumbramento no historiador, que se vê desafiado a explorar esse tipo de fonte. Sobre esse assunto, acompanhamos as reflexões e preocupações de Pesavent, nos termos que se seguem:

Quanto ao uso da imagem pelo historiador, tomado no seu valor de traço, dele se espera que transmita uma espécie de testemunho sobre o passado. Afinal, os historiadores têm expectativas de verdade para com as imagens do passado. Historiadores querem ver na imagem traços visíveis daquilo que teve lugar um dia, como marcas que restaram de um outro tempo e que podem dizer algo sobre o presente de sua elaboração e de sua leitura pelos homens daquela época já distante. A “verdade” buscada, contida na imagem antiga, não se aproxima do conceito de veracidade, mas sim do sintoma ou rastro, constituindo como que uma pegada ou impressão de vida e energia deixada pelo passado, a atestar a presença do humano, de uma experiência e de uma sensibilidade (PESAVENTO, 2008, p. 19).

Assim, tomamos as imagens como um produto cultural, social e datado (portanto desnaturalizado) como fonte, através das quais, nos esforçamos para compreender um fenômeno social. Portanto, a imagem é um vestígio do passado, mas não o passado em si. No caso específico das fotografias, Miriam Moreira Leite lembra-nos de que “devem ser consideradas pelos historiadores da mesma forma que outra prova qualquer – avaliando mensagens que podem ser simples e óbvias ou complexas e pouco claras”, tempo em que também nos adverte para o fato de que as fotografias nunca apresentam toda a verdade, ou

seja, “nunca contém toda a verdade e muitas vezes se limitam a registrar aspectos visíveis, de matéria-prima a ser elaborada” (LEITE, 2001, p. 26-27).

Assim, considerada como fonte e não como meras ilustrações, mas como capaz de oferecer respostas diferentes aos problemas já conhecidos ou ainda gerar novas questões, a fotografia precisa de crítica, tal como qualquer outra fonte, uma vez que as imagens não são neutras, tampouco objetos naturais como já afirmamos. Pelo contrário, são socialmente construídas. Nesse sentido, Thomas Popkewitz sugere que os pesquisadores educacionais necessitam:

Entender que o olho não apenas vê, mas é socialmente disciplinado pela ordem, divisão e ‘criação’ das possibilidades da organização do mundo e do sentido da identidade individual. Ao questionar como os olhos vêem, é possível questionar também como os sistemas de ideias ‘tornam’ realidade o que é visto, pensado e sentido. Tais perguntas sobre a razão – ou seja, a construção social da razão (e as relações de poder embutidas nesta) – são os princípios pelos quais o agente ‘vê’ e age para efetuar uma mudança (Popkewitz, *apud* FISCHMAN, 2008, p. 119).

Nessa perspectiva de análise, aproximamo-nos de Ana Maria Mauad, que, parafraseando o historiador francês Jacques Le Goff, considera a fotografia como imagem/documento e imagem/monumento.

A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado- condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo (MAUAD, 1996, p. 8).

Considerando as reflexões realizadas, indagamo-nos: o que nos diz então a imagem fotográfica de alunos, professores e mestres da EAAPB? (Cf. acima) Como monumento, o

que mostra da realidade de seu tempo? Como sinal do passado (monumento), que informações carrega? O que informa e o que conforma?

No exercício da crítica, há sempre o primeiro passo, o que Maria Ciavatta chamou de *primeiro olhar*:

O primeiro olhar é sobre o próprio objeto fotográfico, o artefato, o simulacro, a imagem fotográfica e a história da fotografia. A fotografia como recriação da realidade, como simulacro que é e não é, ao mesmo tempo, o objeto real, a fotografia no que mostra e no que dissimula, como conhecimento dissociado da experiência que redefine a própria realidade (CIAVATTA, 2009, p. 114-115).

Aqui o primeiro desafio ao historiador: “como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 405). Não podemos cair na tentação de simplesmente indicar “o fato” a que tal fotografia se refere. É preciso considerar que a imagem congelada comporta uma representação da ação humana e é preciso, como tal, explicá-la, ainda que de forma aproximada. O fundamental é considerar as relações, os elementos sociais presentes por trás do visível, ou seja, por trás da realidade que foi congelada. Segundo Kossoy (2001, p. 101), é preciso considerar a Realidade Exterior (2ª realidade) no sentido de o instante registrado na fotografia, os elementos visíveis; bem como a Realidade Interior (1ª realidade) que indica a contextualização do momento que foi congelado. Tal procedimento significa “olhar” o que não está visível, ir além da imagem selecionada. Nesta perspectiva de análise, olhemos mais uma vez a imagem, fotografia 5.

É preciso fazer uma análise iconográfica da imagem, detalhar, inventariar o conteúdo e os seus elementos icônicos. Nesse caso, percebemos que estamos diante de uma cena “fabricada”¹⁰⁹. No interior da Escola (ou do Quartel de Polícia), professores e professoras, mestres das oficinas e alunos estão em *pose* devidamente montada. Os alunos aparecem perfilados (lado esquerdo). As professoras ocupam um espaço de destaque, perfiladas na parte direita da imagem fotográfica. Na escada, os homens, provavelmente professores, mestres e o corpo dirigente da Instituição. As crianças perfiladas, oriundas das camadas desfavorecidas, sugerem uma época em que o Estado dedicava cada vez mais atenção aos problemas que apareciam nas cidades, por exemplo, menores nas ruas, e assumia a preocupação com a instrução pública (preocupações assistencialistas e formação compulsória da força de trabalho). Na imagem (2ª realidade), a ideia da disciplina e da hierarquia está presente com

¹⁰⁹ Com esta expressão temos em mente que a disposição das pessoas na fotografia não é aleatória, ao contrário, passou por uma cuidadosa “arrumação” seguindo critérios hierárquicos.

muita força, conformando e informando sobre um determinado contexto do início do século XX (1ª realidade), em que estavam presentes, na perspectiva do Estado brasileiro, a disciplina e a hierarquia como valores que deveriam nortear as transformações urbanas que aconteciam no País.

As mesmas ideias podem ser vistas em outra fotografia. Na imagem abaixo, disciplina e hierarquia são elementos presentes na cena congelada, representação do tempo. Nesta imagem, podem ser vistos alunos na parte superior da fotografia. Na base, professores e mestres das oficinas e, no centro da imagem, Áurea Pires, a primeira professora da EAAPB¹¹⁰.

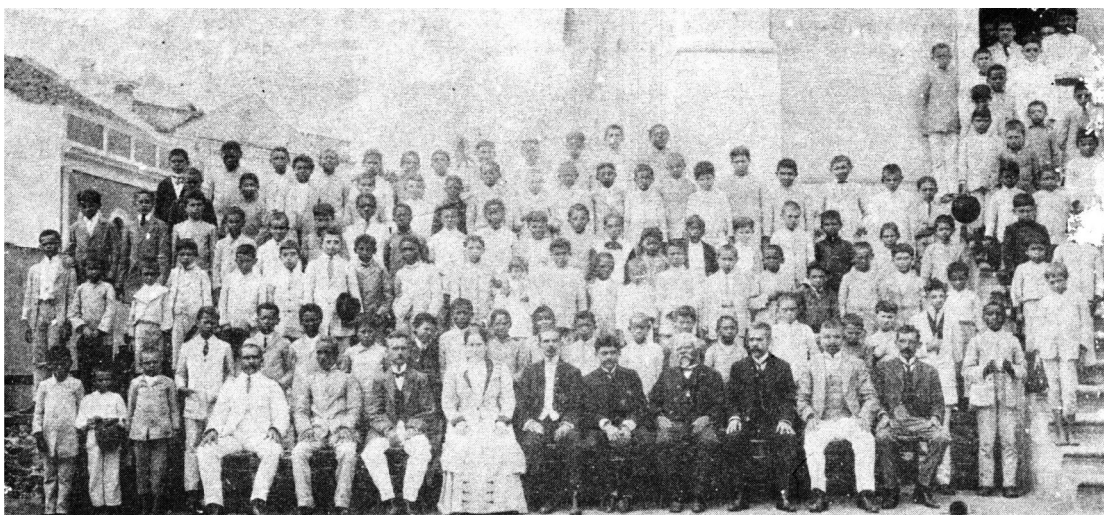


Foto 6 – Primeiros Professores, Mestres e alunos da EAAPB, 1910.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.

Para além do visível (no sentido do momento congelado), ou seja, da 2ª realidade, o fato é que a imagem traduz, em sua organização, a disciplina e a hierarquia presentes na sociedade paraibana de então. Os professores e mestres em posição de destaque parecem assumir o papel “quase paterno” de responsabilidade para com aquelas crianças, de produtoras de condições que facilitem suas vidas e diminua suas dificuldades, habilitando-as para uma profissão, construindo hábitos mais saudáveis e, portanto, formando *cidadões uteis à Nação*.

¹¹⁰ Segundo Leite (1979, p. 44), da esquerda para a direita, sentados, temos: a 4ª é a Professora Áurea Pires (Letras); o 5º é o Dr. Miguel Raposo (Diretor); o 6º é o Professor Coriolano de Medeiros (Secretário); o 7º é o Mestre Manuel Balbino e o 10º é o Sr. Antônio Glicério de Albuquerque (Escriturário).

São elementos, *sinais do cenário* em que se desenvolveu esta experiência de educação profissional na Paraíba em sua primeira fase, tendo o Quartel da Polícia Militar do Estado, improvisado como ambiente escolar.

3.4 Quando *um prédio vistoso* passa a compor o cenário

Em 1929, a EAAPB transferiu-se para um prédio próprio, localizado na Av. João da Mata (no Bairro de Jaguaribe), cuja construção foi iniciada em 1922. Mesmo apresentando melhorias, deixando para trás aquela situação apresentada como improviso do espaço físico (1909 – 1929), ainda assim, segundo o entendimento de Coriolano de Medeiros, as condições continuaram precárias. Ao escrever sobre o *prédio* (Outeiro) e o *edifício* (Medeiros)¹¹¹ onde funcionou a escola, os primeiros diretores da EAAPB antecipavam uma das preocupações dos historiadores da educação, a saber, a história da arquitetura escolar e sua relação com o ensino que, mais tarde, se consolidaria como uma possibilidade teórica, ou seja, a perspectiva de análise dos elementos arquitetônicos dos edifícios nos quais funcionaram as escolas, como exercício para melhor compreendermos a história da educação¹¹². A descrição que Coriolano de Medeiros faz do edifício e do local (localização) é tão rica de detalhes quanto crítica em relação aos limites oferecidos pela estrutura física, e, indicativa das possíveis consequências para o processo de ensino e aprendizagem:

É um prédio vistoso, puro estilo colonial, cuja divisão interna aberra dos princípios recomendados para construções destinadas a escolas. As suas salas acanhadas, tendo a mais ampla oito metros e meio por seis metros e setenta, não se acham convenientemente iluminadas e arejadas. A planta, talvez por economia, não cogitou de um salão para reuniões, de uma sala para desenho, de compartimento onde se podessem localizar gabinetes de Física, de Química, de História Natural; nem anexou um terreno, uma área para recreio ou formatura dos alunos. O local, entretanto, é excelente, sob o ponto de vista da salubridade, desfrutando-se do edifício belíssima perspectiva. Conta o prédio seis salas para aulas, dois galpões e oito pequenas divisões ocupadas por oficinas, almoxarifado e arquivo, gabinetes da diretoria e da secretaria. Não dispõe de compartimentos para refeitório, para cozinha, para aposento do Porteiro. O serviço sanitário, além de exíguo, está constantemente exigindo consertos e reparos. O prédio, ocupado há dez anos, apresenta regular estado de conservação, necessitando apenas

¹¹¹ As palavras *prédio* e *edifício*, aparentemente, são usados de forma livre, para indicar o local onde funcionava a EAAPB. No entanto, vale o registro de que *prédio* tem um sentido mais restrito de imóvel urbano, enquanto que *edifício* tem um sentido e um conteúdo mais definidos, de certo vulto destinado ao serviço público. Coriolano de Medeiros, no entanto, usa as duas palavras sem indicar maiores preocupações com o sentido.

¹¹² Sobre este assunto ver: BENCOSTTA, 2005.

pequenos reparos. Entretanto, sendo único no Estado, está reclamando capacidade e proporções para matricular 600 alunos (MEDEIROS, 1940, p. 3-4).



Foto 7 – Fotografia de autoria dos Stuckert.
 Fonte: STUCKERT, 2007, p. 82.

Essa preocupação com o que hoje chamaríamos de cenário da cultura escolar, esboçada por Outeiro e Coriolano de Medeiros e, décadas depois, tomada pelos estudiosos da História da Educação como preocupação, fez da arquitetura uma vertente de investigação da cultura escolar. Esse espaço descrito por Coriolano de Medeiros, certamente melhor que o primeiro (um local improvisado dentro de um Quartel de Polícia), ainda assim apresentava problemas, mantendo-se distante do ideal para o funcionamento de uma escola. Registre-se, ainda, que o prédio apresentasse uma fachada ampla, sugerindo um espaço adequado, sua “divisão interna aberrava dos princípios recomendados para construções destinadas a escolas” (MEDEIROS, 1940, p. 3). Suas salas eram pequenas, pouco iluminadas e quentes. Faltava “um salão para reuniões”, talvez uma sala ampla onde reuniões com os docentes pudessem acontecer. Não tinha sala de desenho, nem sala para localizar gabinetes (laboratório) de Física, Química e de História Natural. No mesmo sentido, faltava uma área de lazer que pudesse ser usada pelos alunos no “recreio” e pela comunidade quando da formatura dos alunos. Apesar dos aspectos positivos (salubridade e bela perspectiva), o serviço sanitário continuava deficitário. As dificuldades e os limites do espaço físico aparecem como tendência, indicando um momento da história da arquitetura escolar no Brasil. Em prefácio para uma coletânea de textos sobre história da educação, arquitetura e espaço escolar

(organizada por Bencostta), Rosa Fátima de Souza, comentando sobre escolas estaduais e municipais, afirma que, nas primeiras décadas do século XX, a insuficiência dos espaços escolares e a ausência de recursos capazes de dotar tais escolas de uma infraestrutura adequada estavam ainda presentes em tais escolas.

Insuficiência e infra-estrutura inadequada permaneceram como características dos sistemas estaduais e municipais de ensino. As políticas de construção de prédios escolares vicejaram entre poucos recursos e medidas paliativas. A expansão da rede de escolas para os diversos níveis de ensino ocorreu fundamentada nos princípios da racionalidade financeira e técnica, funcionalidade, e máximo aproveitamento do espaço redundando em construções econômicas de traçados simples com pouca diferenciação interna e poucos vínculos com as propostas pedagógicas (Cf. Bencostta, 2005, p. 7-8).

Quando consideramos a discussão sobre a imagem como monumento, temos em mente o esforço feito por particulares ou pelos gestores da Instituição no sentido de selecionar o que deveria ser preservado para as gerações futuras como marcas de sua trajetória. Ou, nas palavras de Ana Maria Mauad: “[...] aquilo que no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro” (2008, p. 22). Assim, o relatório do Diretor Coriolano de Medeiros, acusando problemas e limites de uma infraestrutura inadequada, contrasta com outra imagem também preservada. Abaixo vemos uma das fotografias mais difundidas quando das comemorações dos cem anos da Instituição (setembro de 2009). Na imagem, a “sala de aula pausa” (se é que podemos falar assim) para a posteridade. Além de iluminada e arejada, leitura possível pelas janelas em destaque (deste modo, estaria de acordo com as exigências do Regulamento de 1911¹¹³). Em sua *pouse*, a sala de aula sugere solidez e disciplina pela sua organização espacial. Quem registraria “este momento da sala de aula”, se não fosse movido pelo desejo de transmitir para a posteridade “sinais” da Escola e do ensino que em seu interior era ministrado? Como imagem congelada, somos tentados a fitá-la e esperarmos um pouco pela entrada dos alunos, para ocuparem suas cadeiras, e de um professor para ministrar aula.

¹¹³ O Regulamento de 1911 (Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro) estabelecia que: “Art. 29. O local destinado às oficinas, nas escolas, deverá ser sufficientemente espaçoso e sua ventilação o mais possivel franca, de modo a fazer-se uma completa, renovação do ar. / Art. 30. As oficinas deverão receber bastante luz solar e as machinas ou aparelhos serão dispostos de modo a ficarem completamente illuminados. / Art. 31. O sólo dos compartimentos destinados aos trabalhos das oficinas será rigorosamente secco e o mais possivel impermeavel. / Art. 32. As escolas deverão ser dotadas de aparelhos sanitarios, agua potavel em quantidade sufficiente e outros meios que garantam o mais completo asseio e hygiene” (Cf. o texto completo deste Regulamento nos Anexos deste trabalho).



Foto 8 – Sala de aula da EAAPB (no Prédio da Av. João da Mata).
Data provável: década de 1930. Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.

O problema das precárias condições disponíveis para o funcionamento das escolas de aprendizes foi percebido também por Fonseca. Escreve esse estudioso da educação profissional no Brasil que, em 1910, estavam instaladas dezenove escolas criadas por Nilo Peçanha, mas, “em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento”. O próprio governo reconhecia as dificuldades já em 1911, quando do Regulamento, ao exigir que as escolas funcionassem em ambientes com higiene (com água potável, ventilação, iluminação e espaços amplos) sugeriam a **existência** de um quadro de falta de estrutura e que, certamente, fazia parte das escolas de aprendizes recém-criadas. Portanto, em ambientes inadequados, conclui Fonseca (1961) que a eficiência desses estabelecimentos de ensino “não poderia deixar de ser senão pequena” (p. 168). Todavia, sublinha esse autor que “a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados. Os poderes públicos não tinham campo onde recrutar pessoal experimentado” (FONSECA, 1961, p. 168).

As dificuldades de ordem estrutural dos primeiros anos das Escolas de Aprendizizes¹¹⁴, particularmente da EAAPB, perdurariam durante anos. Trinta anos depois de sua inauguração, o seu Diretor apontava em relatório as necessidades da escola:

Completando esta Escola o trigésimo ano de sua instalação, lembramos mais uma vez que, excetuando-se a secção de Trabalhos de Madeira, todas as outras aguardam o seu completo aparelhamento. No concernente a acomodações, precisa de um parlatório ou sala para reuniões, de compartimentos para execuções de desenhos industriais, para biblioteca, para gabinete de Física, Química e História Natural, para almoxarifado, refeitório, cozinha, residência do Porteiro ou vigia. Há necessidade de reparos nos beirais do edifício e nos móveis. É inadiável a aquisição de um pequeno campo para recreio, formatura e exercício dos alunos. E, não é desejar muito quanto benefício produziria uma pequena enfermaria onde podessem ser recolhidos aprendizes no tratamento enérgico de certas enfermidades como a verminose, o impaludismo. Um médico, um enfermeiro, a utilização mais sistemática da farmácia da Escola (MEDEIROS, 1940, p. 34).

Aos problemas de ordem estrutural, somem-se, co/mo parte do cenário, as dificuldades de ordem cultural, uma vez que o ensino profissional era visto (como já assinalamos no capítulo anterior) com preconceito pela sociedade brasileira e, claro, pela paraibana, identificado que era com as camadas inferiores, os *desclassificados*, conforme expressão usual na época. Na raiz desse preconceito, entulhos de um passado não muito distante mantinham viva a identificação do trabalho manual com os pobres, considerado como “coisa de escravo e de índio”.

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2005a, p. 16).

¹¹⁴ A situação era comum ao conjunto das escolas criadas em 1909. Veja por exemplo a situação da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “Desde a sua fundação, até 1935, a Escola esteve instalada em prédio impróprio, pois se tratava de uma grande mansão, residência particular, que o Governo Estadual alugara e cederia ao Federal, para aquele fim. As oficinas funcionavam em um pavilhão de madeira, que também não oferecia condições satisfatórias de conforto e segurança, o que dificultava o desenvolvimento natural da aprendizagem. O diretor Paulo Ildefonso d' Assunção lutava, entretanto, por dar sede mais condigna ao educandário” (FONSECA, 1961, p. 405).

Em que pese todas estas dificuldades, a EAAPB entregou, no seu quinto ano de funcionamento, os primeiros “certificados de habilitação aos três primeiros aprendizes que concluíram o curso” (MEDEIROS, 1940, p. 5) ¹¹⁵. Suas matrículas começaram a crescer mais significativamente somente a partir de 1920, quando a escola parecia ganhar certa credibilidade junto à comunidade, atraindo-a, sobretudo, segundo um dos seus diretores, por conta da “[...] disciplina verificada e do nome dos professores e mestres que integravam a docência, profissionais sobejamente conhecidos e admirados por sua inteligência, por seu preparo, por sua atividade, por sua dedicação ao ensino” (MEDEIROS, 1940, p. 5). A década de 1920 também assinala o início de reformas na educação brasileira. Tais debates trariam “à tona [...] outra aspiração de instrução pública” (MONARCHA, 1989, p. 15), dando lugar a um tipo de educação cada vez mais relacionado com o trabalho e, portanto, com reflexos na educação profissional. Portanto, longe de qualquer fixidez, esse cenário tem no *movimento* uma de suas marcas mais importantes. Movimenta-se *no* e *em* diálogo com as mudanças que aconteciam no país, bem como com as reformas educacionais que eram executadas.

3.5 A docência: a questão da formação

A formação de docentes para o ensino profissional primário constituiu uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo Estado e pelas suas Escolas de Aprendizes. Na Escola do Paraná, por exemplo, o problema aparece desde o início de seu funcionamento. Conseguir docentes e mestres representou uma das maiores dificuldades daquela escola, que “seguidamente [...] reivindicava a necessidade de um maior número deles a fim de facilitar o desenvolvimento das atividades”, pois com frequência aquela Escola “estava com excesso de aprendizes para o corpo docente que dispunha” (PANDINI, 2006, p. 100). Por se tratar de uma modalidade nova, específica, não havia no país escolas que preparassem docentes para tal tipo de ensino. De modo que, diante de tantos elogios feitos pelo Diretor da Escola da Paraíba (“profissionais sobejamente conhecidos e admirados por sua inteligência, por seu preparo, por sua atividade, por sua dedicação ao ensino”) é que nos perguntamos: quem eram esses professores, responsáveis pela credibilidade junto à comunidade? Qual a formação dos docentes e mestres? A questão é importante, pois, compor um quadro docente especializado foi um dos grandes desafios enfrentados pelo Estado republicano, uma vez que também não

¹¹⁵ Esses alunos, que terminaram o curso de aprendizes em alfaiataria, no ano de 1915, foram: Adolpho José de Almeida, José Antonio de Mattos e Alvaro Innocência do Espírito Santo, conforme registrou feito por Medeiros (1922, p. 7). A informação consta no Livro de Registro de Certificados de Aprendizes, p. 01 (NDPEP).

havia escolas especializadas na formação de professores para o ensino profissional. Junte-se a isso o fato de que ensinar em uma escola de *desclassificados* não parecia ser exatamente um motivo de orgulho. É nesse sentido que compreendemos o esforço de Coriolano de Medeiros em realçar o papel e a importância do professor:

Mas o estabelecimento foi se impondo ao conceito público e vai triunfando, revelando a todos os que se interessam pelo ensino que não é um regulamento, não é a imposição de métodos, não é o rigorismo empírico de quem não praticou longamente na engrenagem escolar; não é o elixir milagroso fabricado pelos camelots (sic) didáticos;¹¹⁶ não é nada disto que faz uma escola. O bom ou mau êxito desta, depende unicamente do professor, aliado a uma direção coerente. E ninguém na Paraíba, no primeiro decênio desta Escola, acreditava haver professor meritoso que *se rebaixasse* (grifo do autor), era a expressão usual, a ensinar desclassificados (MEDEIROS, 1940, p. 4).

A dificuldade para encontrar professores para essa nova modalidade de ensino, primário profissional, cujos alunos eram oriundos das camadas sociais mais pobres, não era específico da EAAPB (ou de sua congênere do Paraná). A rigor, parecia mesmo ser um problema generalizado. Fazendo uma discussão específica sobre este assunto, Fonseca reafirma esse problema ao escrever que a *falta do professorado* era sem dúvida “o maior entrave que o ensino industrial tem tido, através de toda a sua história” (1961, p. 579)¹¹⁷.

No início do funcionamento das escolas de aprendizes, os professores saíram, ao que parece, do ensino primário para lecionar conhecimentos teóricos, enquanto que as disciplinas “práticas” (o trabalho de aprendizagem nas oficinas) foram ocupadas por profissionais com alguma experiência em fábricas ou oficinas cujo conhecimento adquirido certamente os qualificava para tal.

Os primeiros tempos os professores teóricos não poderiam sair senão dos quadros do ensino primário, não tendo por essa razão nenhuma idéia do que necessitavam lecionar no ensino profissional. E quanto aos que deviam ensinar a parte prática, não havendo outras fontes onde ir buscá-los, seriam

¹¹⁶ Camelot, do francês: mascate, camelô, vendedor ambulante. Aqui Coriolano de Medeiros parece apresentar uma sutil crítica aos materiais didáticos considerados como “elixir milagroso”, capazes talvez de substituir os professores que ele (Coriolano) defendia com muita energia.

¹¹⁷ A situação da ausência de professores para esta modalidade de ensino era tão grave que o próprio Regulamento de 1911 (Decreto 9.070 de 25 de outubro), que ampliou em alguns pontos a legislação anterior previa que a possibilidade de turmas grandes (“Os professores teóricos poderiam reger turmas compostas até de 50 alunos, enquanto, nas oficinas, os mestres poderiam ensinar a 30 discípulos ao mesmo tempo.”) e a contratação de mestres inclusive estrangeiros (“Dada a gravidade da situação do professorado e da mestrança, o novo regulamento, em seu artigo 19, permitia o contrato, no país ou no estrangeiro, de profissionais de reconhecida competência para dirigir as oficinas.”). Confira em FONSECA, 1961, p. 171.

recrutados nas fábricas ou oficinas, dentre os operários mais hábeis, porém sem a necessária base teórica e que, evidentemente, por essa mesma razão, só poderiam transmitir a seus alunos os conhecimentos empíricos que possuíam (FONSECA, 1961, p. 579)¹¹⁸.

A partir de 1914 começa a se desenhar outra feição para as escolas de aprendizes e para o ensino profissional no país. Em seu manifesto de 1914, o então candidato à Presidência da República, Venceslau Brás, ao defender a multiplicação das escolas profissionais no Brasil, afirmou: “Funde a União pelo menos um instituto que se constitua um viveiro de professores para as novas escolas a que me referi” (*apud* CUNHA, 2005, p. 82). O início de seu governo é assinalado pela necessidade de dar-se “outra feição às escolas primárias e secundárias, tendo-se em vista [afirmava Venceslau Brás em seu discurso no Senado] que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para êsse fim o trabalho manual é a mais segura base” (FONSECA, 1961, p. 173).

O problema do professorado para o ensino profissional¹¹⁹ começaria a ser enfrentado pelo Estado brasileiro, de forma mais efetiva, a partir de 1917, quando, por iniciativa da Prefeitura do Distrito Federal, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás (Decreto nº 1.800, de 11 de agosto)¹²⁰, “a qual trazia como finalidade a formação de professôres, mestres e contramestres para os vários institutos e escolas profissionais do Distrito Federal” (FONSECA, 1961, p. 382). O problema, no entanto, era mesmo de caráter nacional, não era particular do Distrito Federal. Por isso mesmo, a Escola passou para o âmbito federal em 1919 (através do Decreto do Governo Federal de nº. 13.721, de 13 de agosto de 1919) e “a reabertura das aulas, sob jurisdição federal, deu-se a 15 de março de 1920” (FONSECA, 1961, p. 588). A partir de 1924, através de um Regimento Interno, a Escola Venceslau Brás passou a cuidar “unicamente do preparo de professôres e mestres para as escolas profissionais da União” (FONSECA, 1961, p. 589). A Escola era, segundo Queluz, “uma escola normal para o ensino profissional” (2000, p. 157)¹²¹.

¹¹⁸ O Decreto 7.649, de 11/11 de 1909, estabelecia “... que as aulas dos cursos primários noturnos seriam dadas por professoras normalistas e as de desenho por professôres especialistas” (FONSECA, 1961, p. 166).

¹¹⁹ Esta discussão sobre o problema do professorado nas escolas profissionais pode ser acompanhado em Fonseca, 1961, particularmente no Capítulo XIV, intitulado A Formação do Professorado, p. 578 – 643.

¹²⁰ A Escola Normal de Artes e Ofícios (Escola Venceslau Brás) foi oficialmente instalada em 9 de novembro de 1918.

¹²¹ A Escola Venceslau Brás teve seu prédio (Palacete Leopoldina) derrubado em 1937, no local foi construída a Escola Técnica Nacional que tinha “como finalidade, além da formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria, o preparo de pessoal docente e administrativo para o ensino industrial” (Fonseca, 1961, p. 601). Segundo esse mesmo autor, “somente em 1942, entretanto, é que pela Lei Orgânica daquele ramo de ensino, era instituído o Ensino Pedagógico, abrangendo dois cursos, o de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. Ambos eram destinados a candidatos que tivessem completado um curso de mestría ou um curso técnico, previstos na mesma lei” (FONSECA, 1961, p. 601-602).

Todavia, o problema da formação de professores para o ensino profissional continuava, sobretudo, para as escolas localizadas em regiões mais afastadas da capital do País. A Escola Venceslau Brás¹²², indicada como local de estágio para os candidatos à carreira de magistério nas Escolas de Aprendizes (muitos eram ex-alunos dessas escolas) era considerada pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico¹²³ como insuficiente. Em seu Relatório, apresentado a Miguel Calmon Du Pin e Almeida, então Ministro da Agricultura e Comércio, sob o qual as escolas de aprendizes estavam subordinadas, escreveu João Luderitz, responsável pelo Serviço de Remodelação: “quão difícil se torna, a alunos do extremo norte ou do remoto sul, virem fazer estágio prolongado de dois ou três anos na escola normal desta Capital, depois de já terem cursado as escolas regionais de artífices” (LUDERITZ, 1920, *apud*, CUNHA, 2005b, p. 85)¹²⁴.

Os dois problemas apontados (dificuldades nas instalações e despreparo dos docentes) foram percebidos por outro estudioso das escolas que ainda acrescenta a baixa frequência dos alunos como um terceiro entrave que também dificultava o início dos trabalhos das escolas de aprendizes:

Logo no início das atividades, as dificuldades para seu funcionamento ficaram claras. De forma geral estavam inadequadamente instaladas em prédios fornecidos pelos governos estaduais, com oficinas em estado precário de organização, e com professores e mestres despreparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, objetivo estabelecido no seu decreto de criação. Por outro lado, a frequência dos alunos era bastante irregular e o índice de desistência elevado (QUELUZ, 2000, p. 31).

¹²² O Decreto nº 15.774, de 6 de novembro de 1922, afirmava que os alunos das escolas de aprendizes artífices só poderiam fazer estágio no estrangeiro “quando não o puderem realizar, a juízo do ministro, na Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás” (CUNHA, 2005b, p. 85).

¹²³ Diante da precariedade do funcionamento das Escolas, foi criada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Comissão, depois transformada em SERVIÇO DE REMODELAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO. Tinha por finalidade “orientar a educação ministrada ao proletariado nas Escolas de Aprendizes Artífices através da fiscalização, supervisão e reforma dessas mesmas escolas, no que dizia respeito particularmente à eficácia de sua administração” (SOARES, 1982, p. 82). Osvaldo V. do Nascimento (2007), esclarece mais ainda a questão: “A preocupação com a organização e a eficiência dos programas específicos de ensino das escolas de aprendizes artífices (uma vez que então se entendia que devido à sua diversificação, estavam comprometendo a unidade das escolas) fez com que o governo federal, em 1920, por iniciativa do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, atendendo à sugestão de Araújo Castro, criasse, sob a forma de comissão, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. A finalidade desse “serviço” era examinar o funcionamento das escolas de aprendizes artífices e propor medidas que possibilitassem a remodelação do ensino profissional para torná-lo mais eficiente” (p. 116).

¹²⁴ Depois da *remodelação* das Escolas de Aprendizes e do desaparecimento dessas, João Luderitz assumirá (ao final deste processo) o Departamento Nacional do SENAI. Sua nomeação, feita pelo presidente da CNI, ocorreu em 3 de agosto de 1942.

A preparação de docentes para essa nova modalidade de ensino era, portanto, um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas de aprendizes nas primeiras décadas de funcionamento. Cunha afirma que “os professores, vindos do ensino primário, não traziam a mínima ideia do que necessitavam lecionar no ensino profissional” (2005b, p. 80) e os mestres de ofício, que vinham das fábricas, eram “homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos” (CUNHA, 2005b, p. 80). Por isso as críticas feitas em 1920, por João Luderitz (Presidente da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico), que escreveu no Relatório:

Os mestres [...] escolhidos, na maior parte entre operários atrasados, quase analfabetos muitos, iam ronceiramente, quando o faziam, ‘ensinando’ a meia dúzia de crianças aquilo que aprenderam de outros iguais a eles, por processos coloniais, isto é, sem nenhuma técnica, sem nenhuma pedagogia e não raro por processos truculentos (LUDERITZ, 1920, *apud* CUNHA, 2005b, p. 81).

Para enfrentar o problema de formação (didática e metodológica) de docentes para o ensino profissional é que o Decreto 9.070 de 1911, no seu Artigo 18, passou a exigir comprovada competência para os cursos primários e de desenho. Anos após, tais exigências seriam ratificadas pelo Decreto 13.064 de 1918 que, em Artigo 19, estabelecia que o “provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres” fosse feito mediante concurso de provas práticas, presididas pelo diretor da escola. Ainda assim, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico continuava reclamando da situação docente. Nas palavras do seu presidente, João Lüderitz, transcritas por Osvaldo V. do Nascimento:

[...] quem vai ensinar o segredo das artes e dos ofícios tem que ter [...] duas qualidades reunidas, a do professor e a do mestre de oficina, visto que não se pode separar os conhecimentos humanísticos, de redação, de contabilidade, de matemática elementar e aplicada, rudimentos de ciências naturais, física, química elementar etc., da imediata aplicação que tais princípios de ensino têm na organização de projetos e orçamentos dos artefatos de cada arte ou ofício, sob pena de se cair, ou no simples ensino complementar ou, então, avançar pelos cursos técnicos acadêmicos adentro, fazendo o aluno perder tempo com coisas que não lhe pode ser de utilidade na vida prática (NASCIMENTO, 2007, p. 145).

Além desses problemas, junte-se, no entendimento do Serviço de Remodelação, a falta de Diretores devidamente capacitados para exercerem a função de dirigentes nas escolas de aprendizes. Não por acaso, a Comissão de Remodelação será, mais tarde, transformada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que tinha como uma de suas finalidades – como já afirmamos – fiscalizar e supervisionar as reformas nas escolas, sobretudo no que diz respeito ao melhoramento de sua administração; vai, assim, promover intervenções nas Escolas nomeando inclusive diretores. João Luderitz, responsável pelo Serviço, apontou essa preocupação ao escrever no Relatório apresentado ao Ministro Miguel Calmon Du Pin e de Almeida (da Agricultura, Indústria e Comércio) que:

Se os diretores tivessem sido todos homens de longa prática em questões de ensino e administração de oficinas, se fossem eles mesmos professores e técnicos compreenderia-se a liberdade que lhes confere o regulamento [...] com raras e honrosíssimas exceções, esses homens não eram profissionais e não entendiam e não queriam entender do movimento industrial de uma oficina e muito menos procuram utilizar a aprendizagem prática das oficinas, quanto ao seu valor educativo (que é o problema mais complexo que pode ter a enfrentar um diretor profissional pois requer a prática pessoal de tecnologia, de desenho industrial e dos processos de fabricação) (LUDERITZ, 1920, *apud*, QUELUZ, 2000, p. 168)¹²⁵.

Todos esses problemas, de espaço, de preconceito com o trabalho manual, de ausência de professores e mestres qualificados e de diretores preparados para administrar uma escola, apareceram, de forma menos ou mais acentuada, na EAAPB. No entanto, apesar das dificuldades, a escola ia se fixando na cidade de Parahyba. Seguindo as determinações do Decreto 7.649, de 11/11 de 1909, e acompanhando tendência nacional, as aulas do curso primário foram ministradas por professoras normalistas enquanto que as aulas de desenho por professores especialistas (FONSECA, 1961, p. 166). Na Parahyba, desde 1884, tinha sido criado o Externato Normal, ou 1ª Escola Normal, de onde começaram a sair, muitas professoras normalistas. Pinheiro, estudioso do tema, chama a atenção para as novas exigências do tempo e para a necessidade do investimento na formação de docentes.

A definitiva criação do Externato Normal revela que não mais bastava o/a professor/a apresentar certa erudição ou simplesmente dominar a arte da

¹²⁵ A visão negativa sobre os diretores, aliada a um desejo do Serviço de intervir nas Escolas, levou João Luderitz a indicar alguns diretores para determinadas escolas. Exemplos: Antônio Hilário Travassos foi indicado para dirigir a Escola de Campos; Ernesto Argente para a Escola de Aracajú; Lycerio A. Schreiner para a Escola de Natal. *Para a EAAPB foi indicado Eugênio Gomes Outeiro* (Cf. informações em Queluz, 2000, p. 168).

escrita, da leitura e as operações matemáticas mais elementares. As novas exigências culturais e econômicas compeliram os administradores da coisa pública e os intelectuais a apontarem para a necessidade de investir na formação de docentes (PINHEIRO, 2008, p. 18)¹²⁶.

Se é difícil encontrar informações precisas sobre a formação dos primeiros docentes que ministravam aulas teóricas na EAAPB, ainda mais escassas são as informações sobre os tais “especialistas” que ministravam as aulas nas chamadas *officinas*. O que é consenso entre os estudiosos é que o ensino “era realizado por professores normalistas, enquanto seus mestres não possuíam base teórica, conhecimento técnico e formação pedagógica, pois eram retirados diretamente das fábricas e das oficinas” (NAGLE, 1978, p. 274).

Os primeiros professores da EAAPB foram nomeados em 7 de janeiro de 1910, “d. Aurea Pires para reger o curso primário e o professor Genésio de Andrade, para o de desenho” (MEDEIROS, 1922, p. 2). Nas *officinas*, os primeiros mestres foram: Alberto Carneiro de Britto (marcenaria), Manoel Roberto das Neves (alfaiataria), Alfredo Soares de Pinho (encadernação), José Medeiros da Silva (sapataria) e Cícero Correia Ribeiro de Albuquerque (serralheria). Foram esses os primeiros a enfrentarem o desafio de “*habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual*” bem como “*fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo,*” com objetivo de afastá-los “*da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime*” conforme estabelecido pelo decreto de criação da Escola.

Em 1921, com mais de uma década de funcionamento, a EAAPB possuía 19 funcionários, conforme o QUADRO DO PESSOAL que reproduzimos na página seguinte. Havia um *Director interino*, 1 *Escripturario*, 1 *Porteiro Almojarife* e 2 *Serventes*. Dos demais, 14 são docentes, sendo 7 professores de disciplinas consideradas *theoricas* (5 professores e 2 adjuntos) e 7 que trabalhavam nas *officinas* (5 mestres e 2 contra-mestres)¹²⁷. Do quadro geral, apenas 4 mulheres (professoras), tratadas no documento como dona (d.).

As informações sobre a formação acadêmica dos primeiros docentes, como já afirmamos, são escassas e imprecisas. No entanto, baseando-nos em Medeiros (1940), podemos afirmar que Aurea Pires, Maria José de Holanda Chaves, Guiomar Lourdes Carneiro, Ninália de Luna Freire eram professoras normalistas. O mesmo podemos afirmar

¹²⁶ Também sobre a Escola Normal na Paraíba indicamos o trabalho de Araújo, 2010 (tese de doutoramento).

¹²⁷ No contexto das preocupações dos gestores com a qualificação do corpo docente das escolas foram criados os cargos de Adjunto de Professor e de contra-mestre, que eram auxiliares, respectivamente, dos professores (ensino primário) e dos mestres das oficinas.

sobre Analice Caldas de Barros, professora de português da EAAPB a partir de 1923, que se diplomou na Escola Normal em 1911 (SILVA, 2009, p. 46).

Quadro 2 – Pessoal Administrativo e docentes da EAAPB

Nº.	NOMES	CARGOS	Data da nomeação
1	Eng. Eugenio Gomes Outeiro	Director interino ¹²⁸	31 de Agst. de 1921
2	João R. Coriolano de Medeiros	Escriturario	14 de Dez. de 1909
3	D. Aurea Pires	Professora do curso primario	7 de Janr. De 1910
4	Genesio de Andrade	Profes. dos cursos de des. diurno e nocturno	7 de Janr. De 1910
5	João Olintho do Rego	Professor do curso primario nocturno	11 de Out. de 1920
6	Frederico A. S. Falcão	Adjuncto do professor de desenho	22 de Agst. de 1912
7	D. Guiomar Carneiro	Adjunta do professor do curso primario	17 de Agst. de 1920
8	D. Ninalia de Luna Freire	Adjunta do professor do curso primario	19 de Abril de 1921
9	D. Olivia dos Santos Valle	Adjunta do professor de desenho	19 de Abril de 1921
10	Cicero C. R. de Albuquerque	Mestre Serralheiro	31 de Janr. de 1912
11	Alberto Carneiro de Britto	Mestre Marceneiro	31 de Janr. de 1912
12	José da Gama Prado	Mestre Encadernador	27 de Agst. de 1919
13	Antonio de Padua Pessôa	Mestre Alfaiate	25 de Out. de 1916
14	José Medeiros da Silva	Mestre Sapateiro	31 de Janr. de 1912
15	José Silvino Ferreira	Contra-mestre Serralheiro	1 de Abril de 1912
16	Renato Carneiro da Cunha	Contra-mestre Alfaiate	25 de Out. de 1916
17	Antonio Glycerio C. de Albuq.	Porteiro Almoxarife ¹²⁹	14 de Dez. de 1909
18	Carlos de Abreu	Servente	1 de Maio de 1910
19	Maximino M. de Oliveira	Servente	1 de Agst. de 1913

Fonte: Outeiro, 1921, p. 23

3.6 Os alunos e o currículo: outros elementos do cenário

Os primeiros alunos, tal como mostramos no capítulo anterior, saíram, em sua maioria, das camadas pobres da sociedade. As aulas foram iniciadas 40 dias depois da inauguração da escola. “Publicados os editaes de matriculas e contando 33 candidatos, foram

¹²⁸ Fazendo um estudo retrospectivo da Escola, Coriolano de Medeiros escreveu no Relatório de 1940 que o Diretor e o Escriturário “trabalham, no mínimo nove horas, pois são obrigados, pelo Regulamento, a permanecer no Estabelecimento, durante os expedientes neles verificados. Felizmente ninguém se lastima, o que não se dá entre professores e coadjuvantes, pois os do Curso Primário trabalham quatro horas seguidas, os de desenho, sendo as aulas menos afanosas, não excedem de três, graças a deficiência de salas para aulas” (MEDEIROS, 1940, p. 13).

¹²⁹ Segundo Coriolano de Medeiros o Porteiro e os serventes trabalhavam 12 horas por dia: “Os serventes e o Porteiro entram para o serviço diário às sete horas, terminando-o às vinte e uma, com o intervalo de uma hora para o almoço e outra para o jantar” (MEDEIROS, 1940, p. 13).

no dia 15 de Fevereiro inauguradas as aulas de desenho e as primarias, que então funciobnavam das 17 às 20 horas” (MEDEIROS, 1922, p. 2). Naquele ano de 1910, a EAAPB registrou 143 matrículas, admitidos na escola segundo os requisitos estabelecidos pelo artigo 6º do Decreto nº 7.566:

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o apprendizado do officio; § 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente; § 2º A prova de ser o condidato destituido de recursos será feita por attestation de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matricula. (Cf. texto integral nos anexos)¹³⁰.

Entre 1910 e 1942, período investigado neste estudo, “foi a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba que teve maior número de alunos, com a média anual de 320 e o máximo de 594, em 1934” (CUNHA, 2005, p. 92). O que os professores ensinaram aos seus alunos? Quais as normas disciplinares presentes nesse processo? Quais os conhecimentos ensinados; condutas e *práticas* que foram utilizadas para a transmissão desses conhecimentos? E os discentes, incorporaram esses comportamentos, essas normas e práticas, assimilaram os conhecimentos? Talvez uma avaliação das práticas e dos conteúdos ministrados possa indicar-nos pistas sobre os resultados dessa empreitada acadêmica e seu significado no contexto da breve história da educação profissional na Paraíba.

No exercício de investigação que realizamos, temos em mente que a experiência de ensino realizada no interior da EAAPB não pode ser compreendida como um fenômeno intramuros. A escola *não é uma ilha*. Pelo contrário, necessário será estabelecermos os vínculos da escola com o mundo existente “lá fora”, na perspectiva, portanto de percebermos os modos de pensar e de agir que eram difundidos na sociedade paraibana da época.

Assim, apesar de criada para os *filhos dos desfavorecidos da fortuna*, a escola, como parte que era de uma engrenagem do estado republicano no sentido de civilizar, higienizar e instaurar uma nova ordem, não estava livre dos preconceitos existentes em relação aos seus

¹³⁰ Nessa passagem, vale o registro de que a escola republicana parecia realmente muito comprometida com a colonização dos corpos, mas, não de todos os corpos. Ao apontar critérios, a escola indicava os limites do projeto republicano. O conceito de aluno não comportava “os doentes, affectados por molestias contagiosas incuraveis”, conforme mostrou Tarcísio Mauro Vago para a escola em Belo Horizonte (Cf. VAGO, 2010, p. 28). No caso das escolas de aprendizes, as exigências relacionadas ao corpo deveriam ser ainda mais consistentes se considerarmos a natureza do ensino nelas ministrados.

alunos em potencial. Parecia querer atrair para suas hostes os alunos “mais qualificados”, como que movidos pelo preconceito e por certo autoritarismo. Coriolano de Medeiros relata, com muita ênfase, a visita de inspeção do Coronel Paulo de Assunção¹³¹, realçando o seu conselho de homem experiente, de que as escolas deveriam trabalhar com a classe média, uma vez que com “crianças das últimas camadas sociais, não colheremos resultados” (MEDEIROS, 1940, p. 5). Por isso, sentencia que “somente no dia em que o Código de Menores¹³² fôr observado; no dia em que o ensino obrigatório existir; quando a punição dos pais dissiduosos se impuser, então a baixa classe terá filhos instruídos, exercitando uma profissão decente e honesta” (MEDEIROS, 1940, p. 5). Embora reconhecendo que as escolas foram criadas para as crianças pobres, “crianças infelizes”, expressão presente nos documentos da época, Coriolano de Medeiros reconhece que “somente a força coercitiva do ensino obrigatório de mãos dadas à coação da polícia e à vigilância dos juizes poderá conseguir que elas freqüentem com assiduidade estabelecimentos educacionais” (MEDEIROS, 1940, p. 5), ou seja, passar a tutela dos filhos dos “pais dissiduosos” (negligentes e desleixados para com esses) para “os cuidados” do Estado, “perfazendo completamente o percurso que vai do ‘pátrio poder ao pátrio dever’” (RIZZINI, 1995, *apud*, KULESZA, 2008, p. 93)¹³³.

¹³¹ Paulo Ildefonso de Assunção foi o primeiro Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (administrou a Escola até 1928 quando faleceu) e esteve na EAAPB em 1916 quando inspecionava, a serviço do governo federal, as escolas de aprendizes do *norte*. Sua presença na EAAPB é emblemática quando consideramos a discussão sobre o método de ensino que abordaremos mais adiante. Desta visita, segundo Coriolano de Medeiros, *Escurituario no exercicio do cargo de Director*, “resultou ao estabelecimento honrosa referencia e expressões de louvor do então Ministro da Agricultura, saudoso dr. José Rufino Bezerra Cavalcanti” (MEDEIROS, 1922, p. 8). A EAAPB recebeu, no entanto outras visitas de inspeção: em 1912, do Sr. Raimundo de Araújo Castro, então Diretor Geral da Indústria e Comércio; em 1920 por Venancio de Figueiredo Neiva; em 1922 visita do Dr. João Alfredo Cavalcanti de Albuquerque e em 1923 do Dr. João Luderitz, encarregado da remodelação do ensino profissional técnico; em 1925 pelo funcionário da Remodelação Dr. Antonio Olinto de Oliveira e no mesmo ano pelo Dr. Licerio Schreiner e em 1928 por Gilberto Reys. Depois, segundo Medeiros (1940, p. 31), “dada a nova orientação do ensino técnico e profissional, coube ao Dr. Rodolfo Fuchs, inspecionar as escolas da zona onde se acha a da Paraíba”. Medeiros destaca ainda a visita do Dr. Francisco Montojos (Diretor da Divisão do Ensino Industrial), em 16 de maio de 1935.

¹³² Coriolano de Medeiros certamente tem em mente o Decreto 17.943-A, de 12/10 de 1927, o Código de Menores. Em seu Artigo 211 (§ 39) podemos ler: “Art. - 211 - Aos menores será ministrada educação física, moral, profissional e literária. § 39 - A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte, de um ofício, adequado à idade, força e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adotar o diretor atenderá à informação do médico, procedência urbana ou rural do menor, sua inclinação, à aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provável destino” (FONSECA, 1961, p. 204).

¹³³ A expressão *Pátrio Poder* revela-se, ainda, no Direito Romano, quando, inicialmente o pai (*paterfamilias*) tinha poder absoluto sobre o filho, o que abrangia inclusive o “direito” de puni-lo, abandoná-lo, vendê-lo e, em casos extremos, até matá-lo. No Brasil, *pátrio poder* se referia ao conjunto de poderes legalmente outorgados aos pais sobre a pessoa e aos bens dos seus filhos. *Pátrio Dever* por sua vez se referia aos deveres dos pais em relação aos seus filhos, ou seja, sustento, guarda, educação etc. As duas expressões foram revogadas pelo Novo Código Civil (Lei 10.406/2002), e substituídas por Poder Familiar e Dever Familiar respectivamente.

Todavia, ter motivação para comparecer à sala de aula e frequentar com assiduidade o espaço escolar era tarefa não muito fácil para muitos alunos. Ao lermos o Relatório escrito pelo Diretor Engenheiro Eugenio Gomes Outeiro, percebemos o grau de dificuldade que fazia parte da vida dos alunos da EAAPB. Discutindo a necessidade de os alunos usarem o uniforme, Outeiro afirma que eram crianças pobres e muitas não tinham um *chinello sequer* para se apresentarem na escola¹³⁴.

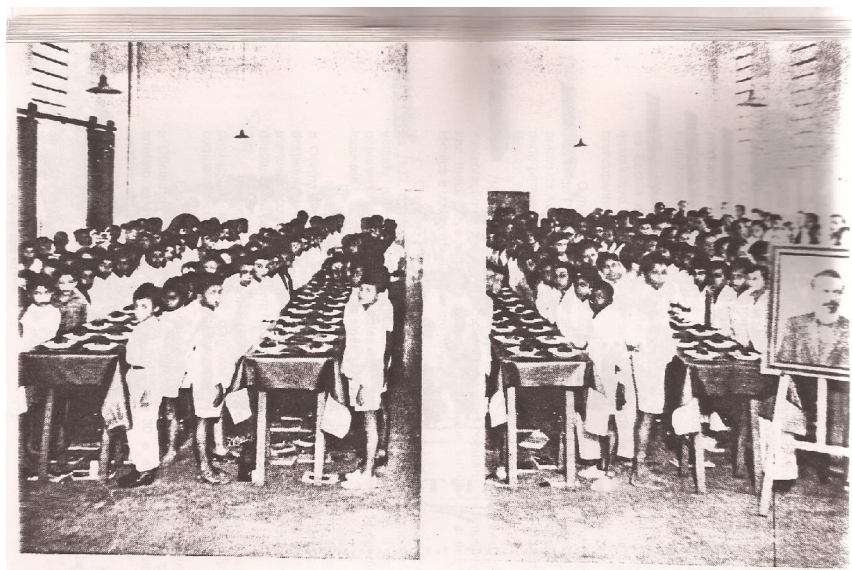


Foto 9 - Veja fotografia lado direito, criança de “pé no chão”.
Hora da merenda - Fonte: Lima, 1995, p. 28.

¹³⁴ Em 2009, quando do Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica, fizemos, por iniciativa própria, um esforço para identificar ex-alunos da Instituição. Conversamos com alguns e entrevistamos outros. Dentre esses, um ex-aluno da EAAPB, ainda que na sua fase final, já em 1941. Apesar de alguma resistência, gravamos algumas passagens e fizemos algumas anotações. Das minhas anotações realizadas nesse encontro (em 06 de julho de 2009), transcrevo a seguinte passagem como mera ilustração. O entrevistado fala da pobreza dos alunos: “Era uma Escola tipicamente do povo pobre, pobre. Haja vista que na Escola de Artífices, **podia-se entrar na escola descalço. Em 1940 podia-se entrar descalço, em 1941 deram sapatos pra gente [...]**” (grifo nosso). Insistimos na pergunta, os alunos entravam descalços, o sr. presenciou isso? Sua resposta foi: “[...] em 40? Tinha, tranquilo. Muitos alunos entravam [...] da Ilha do Bispo, de Cruz das Armas [...] Era pobreza franciscana”.



Detalhe da fotografia 11 - criança de “pé no chão”.
Hora da merenda - Fonte: Lima, 1995, p. 28.

Que programa (currículo) os professores levaram para sala de aula? A pergunta não é tão simples de ser respondida, pois o Decreto que criou as escolas e, portanto, a EAAPB (7.566, de 23 de setembro de 1909) não versava diretamente sobre os programas dos cursos. Dizia apenas, em seu Artigo 15º, que esses seriam “formulados pelo respectivo diretor, de acôrdo com os mestres das oficinas, e submetidos à aprovação do ministro”. Com as Instruções Rocha Miranda, de 15 de janeiro de 1910, foi estabelecido um currículo mínimo a ser seguido nas escolas.

O curso primário “teria por fim o ensino de leitura e escrita, o de aritmética até regras de três, noções de geografia do Brasil e de gramática elementar da língua nacional”. Deveria fazer parte do currículo mínimo, noções de educação cívica que deveriam enfatizar a constituição republicana, os grandes homens do Brasil e preleções sobre os acontecimentos comemorados nas festas cívicas. O programa de desenho, por sua vez, deveria abranger “o ensino de desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção, obedecendo aos métodos mais aperfeiçoados”. Para as oficinas, as instruções não definiam um currículo mínimo, deixando a juízo do diretor a escolha de programas e métodos (QUELUZ, 2000, p. 30).

As Instruções de 1910 são orientações gerais para os cursos de primário e de desenho, nada constando sobre o que deveria ser ensinado nas oficinas. Mesmo em 1911, pelo Decreto 9.070¹³⁵, de 25/10 (que vigoraria até 1918), quando do Regulamento, as Escolas de

¹³⁵ Ficou conhecido como Regulamento Pedro de Toledo, então Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio que assina o texto conjuntamente com o Presidente Marechal Hermes da Fonseca. Com este regulamento iniciava-se “o pagamento de diárias aos alunos; os do 1º e 2º ano perceberiam 100 e 200 réis respectivamente,

Aprendizes Artífices continuavam com larga autonomia para definir e executar seus programas¹³⁶. O Regulamento a que se refere o decreto n. 9.070 não fazia referência ao programa, limitando-se a apontar os objetivos da escola: “formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio” (Cf. Regulamento nos anexos). Numa clara demonstração do desejo de dialogar com o trabalho, com a prática de um ofício, estabelecia que as oficinas devessem funcionar, quando possível, em consonância com as “especialidades das industrias locais”. Essa autonomia, ou a falta de uma diretriz mais consistente e atenta às mudanças no mundo do trabalho, será mantida pelo Decreto 13.064, de 12/06 de 1918. O Regulamento de 1918, como é mais conhecido¹³⁷, estabelecia, em seu Artigo 23, que os “programmas para os cursos e officinas [seriam] formulados pelos professores e mestres de officinas, adoptados provisoriamente pelo director e submettidos à approvação do ministro”¹³⁸. Segundo Queluz, somente em 1920, “com a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico é que se *proporá* a obrigatoriedade de um currículo nacional mínimo, principalmente para os cursos primário e de desenho” (2000, p. 32) e somente em 1926¹³⁹, com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices¹⁴⁰, assinada a 13 de novembro de 1926, pelo Ministro Miguel Calmon du Pin e Almeida, é que se pode falar em um currículo único para as Escolas de Aprendizes Artífices:

destinados, porém, exclusivamente à Caixa de Mutualidade; os do 3º e 4º anos ganhariam 600 e 800 réis, sendo-lhes facultada a contribuição para a referida Caixa” (FONSECA, 1961, p. 171).

¹³⁶ Segundo Osvaldo V. do Nascimento, para João Lüderitz, esse “excesso de liberdade” que era dado aos diretores e mestres (ambos despreparados para o exercício de suas profissões) eram responsáveis pelo mau funcionamento das escolas, transformadas em simples “escolas primárias onde se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais e onde, havendo alunos dedicados e caprichosos, tinha-se podido conseguir, “*a force de faire*” e muito boa vontade, adestrar alguns operários” (NASCIMENTO, 2007, p. 118).

¹³⁷ “Algumas inovações seriam introduzidas por aquele regulamento. O curso primário, que era obrigatório apenas para os analfabetos, passava a ter aquele caráter para todos os alunos, sem prejuízo dos conhecimentos que, porventura, já possuísem alguns candidatos à matrícula, ficando dêle dispensados, entretanto, os portadores de certificados de exames feitos em escolas estaduais ou municipais.” E mais: “A idade mínima para a matrícula ficava reduzida de 12 para 10 anos, uma vez que isso em nada alteraria a aprendizagem nas oficinas, que deveria ser feita de acôrdo com. a capacidade física dos alunos” (FONSECA, 1961, p. 177).

¹³⁸ Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2004110/dou-secao-1-07-10-1927-pg-12>>. Acesso em 03/ jan. /2010.

¹³⁹ Nesse ano também foi criado o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional, segundo Soares “com atribuições várias diretamente ligadas às Escolas de Aprendizes Artífices: além de “orientar a educação ministrada” nas escolas, passou a ser da competência desse serviço: velar pelo caráter educativo do funcionamento industrial das escolas e pela “execução de todos os serviços previstos pelos regulamentos em vigor; propor a transferência de diretores, mestres, contramestres e demais pessoal técnico e administrativo; promover e elaborar a organização e a revisão dos programas, regimentos, horários, projetos de construção e instalação e de execução de serviços de aprendizagem escolar e submetê-los à aprovação superior; “promover as promoções e as substituições do pessoal técnico e administrativo, tanto contratado como efetivos das escolas, bem como organizar instruções para as comissões de concursos necessários ao provimento de cargos previstos pelos regulamentos; propor os contratos de professores, mestres e contramestres, e apresentar ao ministro, em época conveniente, o relatório anual dos respectivos trabalhos” (SOARES, 1982, p. 84).

¹⁴⁰ Confira o texto completo da Consolidação nos anexos.

A Consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices é, sem dúvida, um documento importante na história da aprendizagem de ofícios entre nós, pois foi com ela que as escolas passaram a ter currículos uniformes e, por conseguinte, unidade de ensino, ao mesmo tempo em que era criado um órgão central mantenedor dessa uniformidade (FONSECA, 1961, p. 194).

Na EAAPB, a primeira indicação de um programa foi oferecida pelas instruções de 1910, conforme indicamos acima¹⁴¹. No entanto, é somente no Relatório de 1921, elaborado à época pelo diretor Eugenio Gomes Outeiro, que encontramos as primeiras informações sobre a organização do ensino. Trata-se de um Relatório de Gestão apresentado ao *Director Geral de Industria e Commercio*, ao qual as escolas de aprendizes estavam vinculadas. Na primeira parte, sabendo da existência de “uma comissão organizada para o fim de remodelar o ensino profissional” (p. 3)¹⁴², o Diretor da EAAPB apresenta suas contribuições, “algumas ideias, organizando programas e propondo as obras que necessita a escola” (p. 3). Embora sejam apenas sugestões ao *Director Geral de Industria e Commercio*, Outeiro tem em mente a Escola na qual trabalha e a qual dirige. Suas observações são construídas na experiência que comanda e nos problemas que enfrenta. De modo geral, em constante diálogo com as ideias já presentes na reforma que já se processava, tendo João Luderitz como mentor, a maior parte das suas sugestões constitui, ainda que indiretamente, um diagnóstico da EAAPB e das dificuldades presentes¹⁴³. Na segunda parte, o Diretor relata “as occorrencias do anno”, objetivo fundador do Relatório.

¹⁴¹ Embora nossas investigações não apontem com precisão, acreditamos que o currículo adotado na EAAPB não era muito diferente das Instruções de 1910. Fazendo parte de uma rede de escolas, a EAAPB, como as demais Escolas de Aprendizes, estava subordinada ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que foi criado em 1906, cujas atribuições estavam diretamente relacionadas com o setor produtivo, o comércio e os diversos ramos da indústria. O ensino profissional estava vinculado ao MAIC e a supervisão de cada escola era de responsabilidade da Inspetoria Agrícola do Ministério, localizada em cada Estado. Tal é o exemplo da Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso. Segundo Kunze, em 1915, o programa era exatamente como indicado pelas Instruções de 1910: “Curso de Ofícios: Artes manuais e Conhecimentos práticos. Curso de Desenho: Desenho de memória, Desenho do natural, Composição decorativa e Formas geométricas. Curso Primário: Leitura, Escrita, Aritmética (até a regra de três). Noções de geografia do Brasil, Gramática elementar da língua nacional e Noções de educação cívica” (p. 4).

¹⁴² A Comissão, como já afirmamos, foi criada em 1920 e motivada pelas dificuldades presentes nas escolas de aprendizes. Ficou conhecida como Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (FONSECA, 1961, p. 187). Seu trabalho, presidido por João Luderitz (Diretor do Instituto Parobé do Rio Grande do Sul e Primeiro Diretor Nacional do SENAI), nunca foi aprovado, mas as discussões promovidas foram inspiradoras de pequenas reformas e da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices em 1926.

¹⁴³ Registramos aqui as contribuições de Eugênio Gomes Outeiro no que diz respeito à organização do ensino. Lembramos que o então Diretor da EAAPB estava antenado com as discussões promovidas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional e, mais ainda – como já afirmamos – exercia este cargo na Paraíba, pois fora indicado pelo Serviço. Assim, propõe Outeiro que a organização do ensino deveria se pautar em um *critério*, algo como objetivo: “ministrar o ensino a todos que desejarem aprender, independentemente, de idade, sexo,

condições de vida, posição social e preparo intellectual” (p. 10) e os cursos deveriam ocorrer nos três expedientes. O ensino diurno por sua vez era destinado “[...] àquelles que, em idade que será limitada, quizerem fazer um curso regular para obtenção de um certificado de mestre” (p. 10), sendo ainda facultada a frequência de alunos que com a mesma idade queiram somente aumentar os seus conhecimentos teóricos, ou mesmo preparar-se em um determinado officio, sem fazer curso completo. Propõe o Ensino Diurno de dois cursos paralelos, sendo um *Curso Theorico* que funciona pela manhã com duração de 6 anos, dos quais 2 são do Curso elementar e 4 do Curso complementar e, um *Curso Technico* também com duração de 6 anos, sendo 2 de trabalhos *manuaes* (curso elementar) e 4 de trabalho de *officina* (correspondente ao curso complementar). No primeiro *anno elementar* o programa do *Curso Theorico* ocupa 24 horas, portanto, todas as manhãs: são 6 horas de *leitura*; 6 horas de *contas (as quatro operações de números inteiros)*; 4 horas de *calligraphia*; 1 hora de *licções de cousas*; 1 para *educação moral e cívica e hygiene* e mais 6 horas de *gymnastica e recreio (1/4 de hora de gymnastica e 3/4 de recreio)* (p. 13). O aluno ainda precisava ter uma hora de atividade à tarde, na *secção de trabalhos manuaes*, onde, durante 5 meses, executava trabalhos em papel e papelão e em outros 5 meses fazia trabalhos em fibra e vime. Era o primeiro *anno elementar* do *Curso Technico*. No segundo *anno elementar*, o programa do *Curso Theorico* ocupava também todas as manhãs dos alunos. Eram 24 horas distribuídas assim: 6 horas de *leitura*; 5 horas de *arithmetic (até systema metrico)*; 3 aulas de *cópia de trechos simples*; 2 horas de *noções de historia e geographia*; 1 de *licções de cousas* e 1 de *educação moral e cívica e hygiene*. As demais 6 horas eram distribuídas entre *gymnastica e recreio* tal como no primeiro ano (pp. 13-14). À tarde, o aluno tinha novamente uma hora de atividade correspondente ao segundo *anno elementar* do *Curso Technico*. Dedicava-se aos trabalhos em madeira (5 meses) e aos trabalhos em arame e folha, também durante 5 meses. Terminava assim o Curso Elementar de dois anos. O Curso complementar, por sua vez, tinha duração de 4 anos, período em que aluno aprofundaria seus estudos teóricos e faria opção por uma das *officinas*, especializando-se assim em um officio, com a seguinte estrutura: *Curso Theorico* - 1º ano, . 3 horas – *Portuguez*; 3 horas – *Arithmetica*; 3 horas – *Geometria plana*; 3 horas – *Geographia geral*; 2 horas – *Historia do Brazil*; 3 horas – *Desenho*; 1 hora – *Educação moral e cívica e hygiene*; Total 24 horas, sendo: 18 aulas por semana – das 08 às 11 da manhã, acrescidas de 6 horas de *gymnastica e recreio*; 2º ano: 3 horas – *Portuguez*; 2 horas – *Francez (o sufficiente para tradução de obras technicas)*; 3 horas – *Arithmetica*; 3 horas – *Algebra (até equação do 2. Grão)*; 2 horas – *Geographia do Brazil*; 2 horas – *Historia do Brazil*; 2 horas – *Desenho*; 1 hora – *Educação moral e cívica e hygiene*; Total 24 horas, sendo: 18 aulas por semana – das 08 às 11 da manhã, acrescidas de 6 horas de *gymnastica e recreio*; 3º ano: 2 horas – *Francez (o sufficiente para tradução de obras technicas)*; 2 horas – *Inglez (o sufficiente para tradução de obras technicas)*; 3 horas – *Trigonometria rectilinea*; 3 horas – *Physica experimental (noções de barologia, acustica e óptica)*; 3 horas – *Mecanica racional (noções de cinematica, estatica e dynamica)*; 2 horas – *Historia da arte e das industrias*; 2 horas – *Desenho*; 1 hora – *Educação moral e cívica e hygiene*; Total 24 horas, sendo: 18 aulas por semana – das 08 às 11 da manhã, acrescidas de 6 horas de *gymnastica e recreio*; 4º ano: 3 horas – *Inglez (o sufficiente para tradução de obras technicas)*; 3 horas – *Physica experimental (noções de thermologia, electricidade e magnetismo)*; 3 horas – *Chimica geral e noções de chimica mineral*; 3 horas – *Resistencia dos materiaes (noções)*; 3 horas – *Electrotechnica (noções)*; 2 horas – *Perspectiva axonometrica e sombras*; 1 hora – *Educação moral e cívica e hygiene*; Total 24 horas, sendo 18 aulas por semana – das 08 às 11 da manhã, acrescidas de 6 horas de *gymnastica e recreio*. Já o *Curso Technico* apresentava a seguinte organização: 1º ano: *Secção de trabalhos em madeira (Carpintaria)*; *Secção de construcções mechanicas (Serralheria e forja)*; *Secção de artes do edificio (Obras de alvenaria de tijolo e pedra, cimento armado e instalações sanitárias)*; *Secção de artes do livro (Encadernação)*; *Secção de montagem e conducção de machinas e motores (Serralheria e Forja - 5 mezes em cada officina)* – 4 horas de actividade e *Secção de actividades commerciaes* – 2 horas de actividade (*Dactylographia e Stenografia*); 2º Ano: *Secção de trabalhos em madeira (Marcenaria)*; *Secção de construcções mechanica (Fundição e moldação)*; *Secção de artes do edificio (Pinturas lisa e decorativa - à fresco, oleo e colla)*; *Secção de artes do livro (Typographia e Linotypia)*; *Secção de montagem e conducção de machinas e motores (Fundição e Mechanica - 5 mezes em cada officina)* – 4 horas de actividade e *Secção de actividades commerciaes* – 2 horas de actividade (*Escreituração mercantil e correspondencia commercial*); 3º ano: *Secção de trabalhos em madeira (Beneficiamento mechanico da madeira, empalhamento, estofamento e envernizamento de moveis)*; *Secção de construcções mechanicas (Mechanica)*; *Secção de artes do edificio (Formação de ornatos em gesso e cimento e vestimenta de frente de edificio)*; *Secção de artes do livro (Lithographia e Phototechnica)*; *Secção de montagem e conducção de machinas e motores (Montagem e conducção de machinas e motores)* - 4 horas de actividade e *Secção de actividades commerciaes* – 2 horas de actividade (*Contabilidade commercial e industrial*) e por último o 4º ano: *Secção de trabalhos em madeira (Especialização em um dos officios desta secção)*; *Secção de construcções mechanicas (Especialização em um dos officios desta secção)*; *Secção de artes do edificio (Especialização: trabalho exclusivo em um dos officios desta secção)*; *Secção de montagem e conducção de machinas e motores (4 horas de actividade – Especialização: continuação de montagem e concucção de machinas e motores)*; e *Secção*

Portanto, no que diz respeito ao conteúdo programático, passados 10 anos desde o início das aulas na EAAPB (e nas escolas de modo geral), não havia ainda, pelo menos do ponto de vista da legislação, um fundamento ou um preceito pedagógico que indicasse a definição sobre o que ensinar e sobre quais conhecimentos deveriam constar como conteúdos das disciplinas ministradas. Um currículo propriamente dito foi estabelecido, conforme já afirmamos, somente em 1926. O Decreto nº 13.064, de 12 de Junho de 1918 limitou-se a afirmar, em seu Artigo 23º, que os programas para os cursos e para as oficinas seriam “formulados pelos professores e mestres de oficinas, adoptados provisoriamente pelo director e submettidos á aprovação do ministro”, ou seja, apenas repetia o que já tinha sido escrito em 1909, no Artigo 15º do Decreto 7.566, onde podemos ler que os programas seriam “formulados pelo respectivo director, de acôrdo com os mestres das oficinas, e submettidos á aprovação do ministro”. Desse modo, o programa continuava sendo definido pelas orientações advindas das instruções de 15 de janeiro de 1910 e, claro, de acordo com os conhecimentos e as experiências dos professores e mestres.

Tais instruções, como já afirmamos, estabeleciam um roteiro curricular para os cursos primários e de desenho, além de noções de educação cívica¹⁴⁴, mas não fazia menção ao ensino nas *officinas*, de modo que a definição do que ensinar parecia ser de fato uma decisão dos mestres. Tal premissa é indicada em 1911, através do Decreto 9.070 de 25 de outubro, que estabelecia, em seu Artigo 15º, que os mestres das *officinas* deveriam “ensinar a arte ou officio **a seu cargo** (grifo nosso) em todos os seus detalhes, de modo que os alumnos fiquem habilitados a executal-os não só na officina como fóra della”¹⁴⁵. Dessa forma, os esforços dos mestres devem ter sido no sentido de levar aos alunos “conhecimentos práticos” nos respectivos officios. Assim, chegamos ao momento de enfrentarmos a discussão sobre o ensino ministrado nesta escola, objeto do próximo capítulo.

de actividades commerciaes – 2 horas de actividade – (Especialização: recapitulação de uma das meterias desta secção) (OUTEIRO, p. 11 a 16).

¹⁴⁴ O tema da educação cívica esteve presente como parte do componente curricular na EAAPB. Em 1924, por exemplo, o corpo docente da escola realizou uma série de palestras, explicando aos alunos algumas datas nacionais. Os textos foram publicados em 1925 com o seguinte título: *PALESTRAS Realizadas e Offerecidas aos alumnos da Escola de Aprendizizes Artifices da Parahyba do Norte. – Parahyba, 1925*. Outro ciclo de palestras aconteceu de 1 a 7 de setembro de 1936, durante a Semana da Pátria. As palestras foram publicadas com o título: *Semana da Patria*. O tema será discutido mais adiante no Capítulo intitulado “Inculcando Comportamentos e Valores Cívicos: *mente amore pro patria docere*”.

¹⁴⁵ <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacao-1-pe.html> - acesso em janeiro de 2011.

Capítulo 4



*Cultura Escolar na Escola
de Aprendizizes Artífices da
Paraíba: diálogos com o ensino*

4 Cultura Escolar na Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba: diálogos com o ensino

4.1 Sobre o ensino: um primeiro olhar

Uma primeira avaliação do ensino oferecido pela EAAPB e, portanto, do conteúdo ministrado, bem como uma aproximação de suas práticas pedagógicas, pode ser feita a partir da leitura do Relatório de 1921. Naquele ano, a escola matriculou 179 alunos, assim distribuídos nos seguintes Cursos e anos letivos, conforme pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 3 – Alunos Matriculados em 1921 na EAAPB

					total/curso	
Curso	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano		
Alfaiataria	43	07	03	01	54	
Encadernação	16	05			21	
Marcenaria	20	03	02		25	
Sapataria		10	02	01	13	
Serralheria	42	16	04	04	66	total- escola
						179

Quadro construído com base nas informações de Outeiro, 1921.

O Relatório de 1921 traz ainda os resultados dos exames finais e de acesso, realizados em novembro daquele ano. Dos 179 alunos matriculados, apenas 51 fizeram o exame, ou seja, 28,49%. Dos 51 alunos que fizeram o exame, apenas 36 obtiveram êxito, 20,11% do total de alunos matriculados. Os números são baixos, confirmando a “evasão escolar” como um problema crônico na educação neste período (primeiro quarto do século XX), em que a escola (incluindo as escolas de aprendizes), “ainda não havia se imposto radicalmente às práticas das famílias, dentre elas, as práticas do trabalho” (VAGO, 2010, p. 26). Mas, ainda assim, era a escola da Paraíba (ao lado da escola do Paraná), que registrava um dos índices mais baixos de evasão¹⁴⁶. Esse fato, um grau de eficiência pequeno,

¹⁴⁶ Os dados disponíveis para comparações são escassos. Como exemplo, tomamos uma informação de Nascimento (2007, p. 134-135), para quem, no ano de 1917, foi registrado na Escola de Alagoas uma das menores taxas de conclusão, apenas 1,8% dos alunos matriculados. No Maranhão, entre 1923 e 1929 “não houve um só concluinte”.

certamente colocava em dúvida o cumprimento do Decreto de criação das EAA, o ordenamento para o trabalho, a formação e moralização dos menores (sobretudo os filhos das classes despossuídas), bem como a higienização da população, tal como almejado pelo ideal republicano. No caso da EAAPB, constatamos que, apesar do esforço dos professores e mestres, os resultados não foram exatamente promissores, ou, como escreveu o Diretor Coriolano de Medeiros, “são pouco satisfactorio [s]”. Já no Relatório de 1921, quando a escola tinha pouco mais de uma década de funcionamento, encontramos dados para reflexões sobre os problemas e as dificuldades enfrentadas. No tocante às *officinas*, que eram em número de cinco (Serralheria, Marcenaria, Alfaiataria, Sapataria e Encadernação), eram “todas pessimamente installadas, quer, quanto aos compartimentos que occupam, quer pela quantidade e estado do material permanente existente” (OUTEIRO, 1921, p. 8). Vejamos a situação da oficina de Serralheria, considerada a principal da escola. Segundo consta no relatório ela possui,

[...] um torno improprio para o aprendiz nelle trabalhar, de uma machina de furar, de uma machina de cortar e punçonar, de duas pequenas bancadas, presos as quaes estão alguns tornos de bancadas de duas forjas e de um reduzido numero de ferramentas manuaes. É necessario dizer que quase todo o material enumerado, além de defficiente e improprio, em parte, para o ensino, está mal distribuido e installado na officina. Pela usura produzida pelo o trabalho durante 11 annos, acha-se reduzida a sua capacidade productora e, com relação ao torno, um pouco alterada a precisão indispensavel a toda machina de tornear (OUTEIRO, 1921, p. 8).

As dificuldades e os limites das *officinas* não acabam aí. Outeiro informa, ainda no mesmo relatório, que a força motriz da escola era produzida por dois motores à gasolina, sendo ambos com mais de 13 anos de vida útil e de propriedade do governo do Estado, podendo, portanto, a Escola ficar sem os mesmos a qualquer momento. As *officinas* de Marcenaria, Alfaiataria e Sapataria careciam de materiais e ferramentas. Somente a de Encadernação, talvez pela sua relativa simplicidade, apresentava uma situação mais confortável no que diz respeito aos materiais disponíveis. Dessa forma, conclui-se que as *officinas* precisavam ser melhoradas para que nelas os alunos (aprendizes) pudessem “encontrar todas as ferramentas concernentes ao seu officio, e o mestre dispôr de elementos, para dar boa orientação didactica à respectiva officina” (OUTEIRO, 1921, p. 9).

Esse conjunto de problemas, no nosso entendimento, se refletia no aprendizado dos alunos. Ao relatar os exames finais que os alunos faziam ao final do ano, Outeiro lamentou os

resultados, ao mesmo tempo em que reconheceu os esforços realizados pelos professores e mestres:

Realizaram-se a 28, 29 e 30 de Novembro, respectivamente, os exames primario final, de desenho final e de acesso ou passagem aos annos seguintes, e a 5 de Dezembro os exames finais de Serralheria, Alfaiataria e Sapataria. Não posso abster-me de dizer que os examinados apresentaram preparo pouco satisfactorio, quer em conhecimentos theoricos, quer em technicos, não obstante, parece-me, terem-se esforçado os professores e mestres pelo adeantamento e progresso dos aprendizes (OUTEIRO, 1921, p. 25).

Quadro 4 – Alunos, aprovados e reprovados na EAAPB

Oficina	Fizeram o Exame: 51 alunos	Grau de Aprovação		Aprovado	Reprovado
Encadernação	20	Promovido ao 2º. Ano	05	05	
		<i>Inhabilitado</i> no 1º. Ano	10		10
		<i>Inhabilitado</i> no 2º. Ano	04		04
		Promovido ao 3º. Ano	01	01	
Serralheria	17	Promovido ao 2º. Ano	09	09	
		Promovido ao 3º. Ano	05	05	
		<i>Inhabilitado</i> no 3º. Ano	01		01
		Promovido ao 4º. Ano	01	01	
		<i>Concluiu o curso de officina, somente.</i>	01	01	
Marcenaria	03	Promovido ao 2º ano	03	03	
Alfaiataria	08	Promovido ao 2º ano	05	05	
		Promovido ao 3º ano	02	02	
		<i>Concluiu o curso, recebeu certificado.</i>	01	01	
Sapataria	03	Promovido ao 2º ano	02	02	
		<i>Concluiu o curso, recebeu certificado.</i>	01	01	
				36	15
				Total	51

Construído com base nas informações de Outeiro, 1921.

Por ter explorado bastante o tema da ausência de uma infraestrutura adequada ao funcionamento da Escola, bem como a baixa frequência dos aprendizes, Outeiro sugeriu, no nosso entendimento, serem esses os principais motivos dos resultados pouco satisfatórios apresentados. Sobre este tema, escreveu em seu relatório:

A frequencia deixa muito a desejar. Não só ha falta de assiduidade, como, em certa epoca do anno, [...] as aulas são abandonadas sem intermitência por regular numero de aprendizes. A frequencia media annual no curso diurno foi de 122,78, sendo 178 o numero de matriculados. A do curso nocturno foi de 39,05, sendo 121 o numero de matriculados (OUTEIRO, 1921, p. 25).

A constatação de um aprendizado pouco *satisfactorio*, traduzido na expressão “os examinados apresentaram preparo pouco satisfactorio, quer em conhecimentos theoricos, quer em technicos”, leva-nos a refletir sobre as causas desse fenômeno. Se havia esforço dos professores e mestres, por qual motivo o insucesso? Se alunos eram de boa índole e não cometiam atos capazes de perturbar a ordem escolar, a ponto de o Diretor escrever em seu relatório que em 1921 “nenhum acto de indisciplina houve de importancia a registrar-se” (OUTEIRO, 1921, p. 25), por qual/ quais motivo/ motivos o resultado não se apresentava como esperado? A frequência era baixa e, isso, certamente, contribuía negativamente com o aprendizado. Mas, como explicar a baixa frequência? Parece-nos que nem mesmo o incentivo previsto no Artigo 21 do Regulamento de 1918, que previa que 10% da renda obtida pela escola se destinariam à confecção de produtos distribuídos entre os alunos, “de accordo com a applicação, comportamento e frequencia” constituía grande incentivo capaz de manter os alunos na escola¹⁴⁷.

4.2 O processo de *industrialização* das oficinas

A relação do aluno com a escola precisa ser avaliada em todas as suas dimensões. Uma dessas é o ganho real, imediato, que o aluno teria ao frequentar as escolas. Assim, no

¹⁴⁷ O Decreto nº 13.064, de 12 de Junho de 1918, que deu novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices estabelecia em seu Artigo. 21: “Constituirão renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas e o das obras e concertos por ellas realizados. § 1º A renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella adquirirá os materiaes necessarios para os trabalhos das officinas, depois de deduzir a importancia correspondente a 30 %, sendo 20 % destinados à caixa de mutualidade e **10 % para serem distribuidos por todos os aprendizes das officinas, em premios, conforme o grão de aproveitamento obtido e respectiva aptidão** (grifo nosso). § 2º Os directores só se utilizarão dos 70% da renda das officinas, de que trata o paragrapho anterior, quando fôr insufficiente o auxilio concedido annualmente para a aquisição de matéria prima”.

conjunto das discussões que aconteceram depois da criação das Escolas de Aprendizes (1909) e que passa pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1920), bem como pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes (1926)¹⁴⁸, foi ganhando força a tese da “industrialização”, a chamada industrialização das oficinas. O tema vinha sendo discutido fazia anos. Em 1922, por exemplo, Coriolano de Medeiros externou a sua percepção sobre o assunto ao escrever que havia duas correntes que pretendiam remodelar as escolas de artífices, sendo uma “*conservadora*, isto é, mantém [mantendo] a primitiva organização accrescida do que for indispensável ao moderno operário” e uma segunda corrente “quase pretendendo elevar o operário à categoria dos letrados, vê nos estabelecimentos de educação profissional uma fonte de renda que se deve elevar ao maximo da exploração” (MEDEIROS, 1922, p. 9).

Cumpre-nos esclarecer o contexto das *correntes* apresentadas por Coriolano de Medeiros. A década de 1920 foi marcada por um ciclo de reformas estaduais e pela criação da Associação Brasileira de Educação¹⁴⁹, reformas essas que vão produzindo ideias que influenciarão decisivamente nos rumos da educação nacional. Ao contrário de outras reformas, essas foram diferentes, segundo Veiga, pela “formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação” (2007, p. 254). Segundo Saviani, “esse processo alterou a instrução pública” no que diz respeito à “ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento” com reflexos nos currículos (que foram modificados), na profissionalização do magistério e no aparecimento de outras práticas de ensino (SAVIANI, 2010, p. 175-177). Ou seja, é o processo de aparecimento do *ideário escolanovista*¹⁵⁰. As EAA, por sua vez, experimentam, desde o início daquela década, modificações em seus cursos, métodos de ensino e objetivos a serem perseguidos. Aos poucos vai ficando para trás, não sem conflitos, a ideia inicial de EAA cuja meta era fortalecer pequenos artesãos e vai se

¹⁴⁸ A Consolidação foi assinada a 13 de novembro de 1926, pelo Ministro Miguel Calmon du Pin e Almeida. O Serviço de Remodelação foi o inspirador desse documento que passou a orientar o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices a partir daí.

¹⁴⁹ A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi criada no Rio de Janeiro, em 15 de outubro de 1924, por iniciativa de vários intelectuais, dentre eles Heitor Lyra da Silva (1879-1926), da Escola de Belas-Artes. Reunia ainda advogados, médicos, engenheiros e, claro, educadores, que acreditavam ser possível transformar o país pela educação, ou seja, “a visão da educação como fator de reforma social” (VEIGA, 2007, p. 254).

¹⁵⁰ Sobre essas reformas, escreve Saviani: “Cabe registrar, além da reforma paulista de 1920 [Reforma Sampaio Dória]: a reforma cearense, de 1922, encabeçada por Lourenço Filho; no Paraná a reforma de Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1933; a reforma de José Augusto iniciada em 1924 no Rio Grande do Norte; a reforma baiana, dirigida por Anísio Teixeira em 1925” que fecha o primeiro ciclo. Um segundo ciclo, “marcado pela introdução mais sistemática das ideias renovadoras: a reforma mineira de 1927, realizada por Francisco Campos e Mário Casasanta; a reforma do Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928; e a reforma pernambucana, em 1929, de iniciativa de Carneiro Leão” (2010, p. 177).

moldando, pelo conjunto das discussões (e respaldados pela legislação produzida pelo governo federal) outro tipo de escola, mais preocupada com a formação de um operário qualificado.

Esse contexto que assinala mudanças importantes no ensino oferecido pelas EAA (sobretudo com a *Consolidação* em 1926) é, não por acaso, o período das reformas educacionais em que ganhou relevo a valorização da pedagogia moderna e de seus métodos, inclusive da “[...] possibilidade de realização, no meio escolar, das novas máximas organizadoras do trabalho industrial” (CARVALHO, 1989, p. 61). Em suma, tratava-se da busca de resultados com o dispêndio de menos esforços para tais, aliados à valorização das novas ideias pedagógicas, e, portanto, das críticas às chamadas ideias tradicionais¹⁵¹. Portanto, é nessa atmosfera marcada por mudanças (remodações), novas ideias e disputas de projetos e ideários de educação para o país que localizamos nas EAA alguns conflitos¹⁵². Um dos mais significativos pode ser traduzido na vitória dos que “defendiam para a aprendizagem (aprender fazendo trabalhos de utilidade imediata) contra os que a combatiam, alegando a difícil conciliação entre a aprendizagem e a produção” (CUNHA, 2005b, p. 76). Esta, pois, uma das ideias presentes *já* na *Consolidação* em 1926. A tese da industrialização “consistia fundamentalmente em autorizar os diretores a aceitarem encomendas das repartições públicas ou de particulares” e era “assegurada a preferência aos alunos e ex-alunos, nas empreitadas ou nas tarefas para que tivessem aptidão especial” (CUNHA, 2005b, p. 76). O tema, bastante polêmico nas discussões, recebia críticas norteadas pelo argumento de que a adoção de tal preceito deturparia a finalidade original das escolas. Uma defesa consistente da “industrialização” era feita por João Luderitz (o reformador para as EAA¹⁵³), que carregava a

¹⁵¹ Apenas como ilustração das ideias presentes nesse período, lembremo-nos de que Manoel Bergström Lourenço Filho (que nasceu a 10 de março de 1897 em na Vila de Porto Ferreira, interior de São Paulo e faleceu aos 73 anos, em 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro), um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros (1932), é autor de um artigo escrito em 1929 sobre “A Escola Nova”, em que destacou como uma das tendências presentes na pedagogia moderna o chamado “taylorismo na escola”, que consistia em “inovações ou sistemas que visam a dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos”, tendência que encararia a escola “como a produção das modernas indústrias, que devem ser rápidas, precisas, com perdas mínimas de energia e pessoal” (CARVALHO, 1989, p. 61-62).

¹⁵² É sintomático que tenha sido criado em 1931, pela Associação Comercial e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT. Ainda que de uma atuação voltada para aquele Estado, suas preocupações com o trabalho e sua inspiração nas ideias de Frederick Taylor, sugerem preocupações com a organização administrativa das empresas, utilização adequada de matérias-primas, força de trabalho, energia etc. Discutindo este assunto, Osvaldo V. do Nascimento escreveu que “era também necessária e de grande importância a implantação de um controle eficiente dos custos. Assim, as mudanças econômicas impunham uma nova ordem aos métodos e aos processos de produção e de gerência e **cabia, naquele momento, ao ensino em geral e especialmente ao ensino industrial, desempenhar um papel dos mais relevantes**” (grifo nosso) (2007, p. 190).

¹⁵³ Pelo papel desempenhado no conjunto das reformas que aconteceram nas Escolas de Aprendizizes consideramos João Luderitz (engenheiro gaúcho, Diretor do Instituto Parobé e futuro fundador do SENAI) como

força de ser o presidente do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Em sua defesa, razões de natureza técnica e econômica:

A primeira [razão para a introdução da “industrialização”] é de natureza técnica, visto não ser possível que um aluno artífice, nem tão pouco artista, aprenda a arte ou ofício, sem nele praticar, tal qual como dele se vai exigir na concorrência da vida real, isto é, fazendo obra perfeita, no mínimo tempo possível; sem tal adestramento sairia da escola um simples curioso e nunca um aspirante a profissional; a segunda, é de ordem econômica, por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir, que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não se tendo a veleidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos (LUDERITZ, 1925 *apud* CUNHA, 2005, p. 76).

A tese da “industrialização”, tal como aparece em 1926 na *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, aproximando oficinas escolares de um movimento industrial, visando um tipo de prática no interior das oficinas capazes de oferecer aos alunos uma aprendizagem voltada para a racionalidade fabril, promoveu um deslocamento do ensino profissional com raízes ainda artesanais, para um regime industrial, permitindo a formação de um operário qualificado. A Consolidação vai resumir sua posição sobre esse assunto (execução de serviços industriais nos estabelecimentos de ensino federais), na Circular nº 675, de 07/05/1926:

Proporcionar às oficinas escolares o necessário movimento industrial, para que a prática da oficina e a efetiva aprendizagem dos alunos sejam uma realidade. Com efeito para a eficiência do ensino industrial é absolutamente imprescindível (*sic*) que as escolas trabalhem em larga escala, num regime caracteristicamente produtivo de atividade intensiva, em que o aprendiz se torne capaz de aquilatar do valor de uma hora de tempo, de um dia de trabalho; é indispensável que o aprendiz se torne apto a executar com perfeição uma dada obra em ‘tantas horas’ de trabalho, este resultado só se pode obter mediante regime de trabalho industrial, pois o simples regime educacional ou de ensino profissional demonstrativo é insuficiente para produzi-lo (Cf. QUELUZ, 2000, p. 176).

“o reformador das EAA”. Temos em mente que tais reformas aconteceram ao mesmo tempo em que a Educação Brasileira também passava por reformas, campo de disputas de projetos e modelos sociais e econômicos.

É o triunfo de um modelo de escola impregnada de princípios *tayloristas* com os quais o Diretor da EAAPB, Coriolano de Medeiros, não concordava, tal como mostraremos adiante. Ademais, Queluz vai falar de uma “oposição de diretores das instituições a aspectos autoritários da reforma” (2010, p. 12). Por isso, para garantir a eficiência técnica dos cursos oferecidos nas escolas, João Luderitz vai propor a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico¹⁵⁴, um órgão fiscalizador das escolas federais, para garantir a implantação da *Consolidação* e “submeter os diretores recalcitrantes” (QUELUZ, 2000, p. 176).

Todavia, vários anos depois, em 1940, o Diretor da EAAPB continuava reclamando e discordando da “industrialização das oficinas” como algo pernicioso ao ensino profissional, que, além de transformar a Escola em estabelecimento mercantil, obrigava o diretor a agir

¹⁵⁴ Seus objetivos são apresentados no Artigo 38 da Consolidação: “Artº 38º - À Diretoria Geral de Indústria e Comércio cabe à direção superior e inspeção das Escolas de Aprendizes Artífices. O diretor proporá periodicamente ao ministro a designação de funcionários para esse fim. I - Será mantido um Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico enquanto o Congresso autorizar o Governo com os necessários recursos orçamentários e do qual ficará encarregado um profissional, especialmente contratado, tendo os auxiliares contratados que forem necessários. O encarregado terá sede na Capital Federal, competindo-lhe as seguintes atribuições: a) orientar a educação ministrada nas Escolas de Aprendizes Artífices e o preparo profissional de contra-mestres, mestres e professores nas Escolas Normais de Artes e Ofícios, zelando pela sua eficiência; b) inspecionar os estabelecimentos congêneres subvencionados pela União, sob o ponto de vista de eficiência técnica; c) promover estudos gerais de interesse para o ensino profissional por meio de conferências, congressos permanentes e periódicos, instalando nas Escolas Normais de Artes e Ofícios, cursos especiais de aperfeiçoamento para diretores, professores, mestres e contra-mestres das escolas acima citadas; d) desenvolver, orientar e sintetizar, na forma prevista nos regulamentos, o funcionamento industrial das Escolas de Aprendizes Artífices e Normais de Artes e Ofícios, procurando sempre imprimir-lhes o caráter educativo; e) editar publicações sobre o ensino técnico profissional, principalmente nos cursos de desenho e tecnologia; f) velar pela execução de todos os serviços previstos pelos regulamentos em vigor; g) propor a transferência de diretores, mestres, contra-mestres e demais pessoal técnico e administrativo dos estabelecimentos de ensino profissional, à medida das exigências da boa ordem dos *mesmos* e com o fim especial de facilitar aos respectivos funcionários fazerem seus cursos de aperfeiçoamento; h) promover e elaborar a organização e a revisão dos programas, regimentos internos, horários, projetos de construção e instalação e de execução de serviços de aprendizagem escolar, para as diversas escolas acima citadas e submetê-los à aprovação superior, dirigindo os trabalhos decorrentes das respectivas autorizações; i) promover as promoções e as substituições do pessoal técnico e administrativo, tanto contratados como efetivos das escolas, bem como organizar instruções para as comissões de concursos necessários ao provimento dos cargos previstos pelos regulamentos; j) propor as bases dos acordos, que tiverem de ser feitos, com os governos locais, para o desenvolvimento do ensino técnico profissional; k) expedir instruções de natureza técnica e administrativa aos estabelecimentos de ensino técnico profissional; l) propor as medidas que julgar mais convenientes para desenvolver o ensino profissional técnico no Brasil e que não estejam previstas nos regulamentos respectivos; m) propor, anualmente os programas de remodelação das escolas e a distribuição dos créditos para as obras de instalações novas e para pessoal diarista ou mensalista, no limite das verbas orçamentárias e sempre que as necessidades do serviço o exigirem, submetendo as propostas à autorização superior, dirigindo a execução dos serviços correspondentes; n) propor os contratos de professores, mestres e contra-mestres e demais técnicos para o ensino profissional técnico; o) servir de consultor técnico, com referência a todos os assuntos concernentes aos serviços do ensino técnico profissional, e dar parecer, no tocante ao mesmo ensino, sobre todos os trabalhos que se publiquem por conta do ministério ou sob a responsabilidade do mesmo, ou para adoção nas escolas; p) distribuir pelos auxiliares de remodelação, a fiscalização periódica das escolas e estabelecimentos referidos, bem como determinar-lhes o respectivo programa de inspeção; q) propor, dentre os seus auxiliares, o que deve substituí-lo em suas faltas ou impedimentos; r) apresentar ao ministro, em época conveniente, o relatório anual dos respectivos trabalhos” (FONSECA, 1961, p. 240-242).

como agente de encomendas. Afirmo em seu Relatório, encaminhado ao *Ministério da Educação e Saúde* que:

Se não foi a primeira, manifestou-se logo esta diretoria em desacordo com a rigorosa industrialização das oficinas, mostrando quanto ela enfraquecia ou anulava o ensino, além de transformar a Escola em estabelecimento mercantil, regido por uma concorrência desleal, obrigando o Diretor ao papel de agente de encomendas e de operários estranhos¹⁵⁵ à Escola (MEDEIROS, 1940, p. 7).

Para o diretor da EAAPB, essa forma de se obter meios para auxiliar os aprendizes, na prática revelou-se um instrumento ineficaz, pois quando “separada da renda bruta as partes destinadas aos mestres, pessoal da administração e ao cofre da Delegacia Fiscal, à quota do aprendiz era, como é ainda, simplesmente irrisória” (MEDEIROS, 1940, p. 8). Argumenta ainda que

Segundo avisos e instruções recebidas e por esta Escola observados, seria a Industrialização praticada fora das horas do expediente, mas as oficinas, como todas as seções da Escola, começam a funcionar às oito horas, com interrupção ao meio dia para o almoço. Tem os mestres duas horas para a refeição, recomeçando o serviço às quatorze horas e terminando-o, às dezoito, quando nenhum aluno está mais na Escola, pois todos saíram sessenta minutos antes, após uma permanência de nove horas. Evidente se acha que não sobra tempo para a industrialização, que continua a ser realizada dentro do espaço dos dois expedientes. Inegavelmente é ela útil aos professores de oficinas, ao corpo administrativo e a poucos aprendizes, pois a Seção de Vestuário quase não tem renda e aos alunos dos dois anos prevocacionais não assiste direito à percepção de quotas (MEDEIROS, 1940, p. 8).

Sugere Coriolano de Medeiros que o assunto deveria ser estudado, que outro encaminhamento para a questão deveria ser encontrado tendo em vista que é preciso estabelecer “o máximo que os mestres e seus coadjuvantes podem receber a fim de assegurar melhor quota a todos os aprendizes de boa frequência, de boa aplicação, de bom aproveitamento” de modo que fosse cumprido o que o Regulamento exige, a saber, “oito horas de trabalho em compensação dos vencimentos que a Nação paga” (1940, p. 8). Informa ainda que o que se praticava hoje na EAAPB acabava rendendo uma *quota* pouco

¹⁵⁵ Segundo o Artigo 21º da Consolidação: “VIII - Quando o vulto ou a urgência da encomenda exigir o emprêgo de diaristas ou tarefeiros estranhos à escola, eles poderão ser admitidos sob a responsabilidade do diretor e do mestre da respectiva oficina [...]” (FONSECA, 1961, p. 238).

significativa para os aprendizes, pois 38% da renda líquida ficavam com cinco professores de secção; 20% com os cinco contramestres; 15% com os cinco funcionários da administração e 27% ficava com os “cincoenta ou sessenta alunos dos ânos terceiro, quarto e primeiro e segundo complementares”. Facil é imaginar a capacidade da quota dos alunos (MEDEIROS, 1940, p. 8). Suas reclamações, no entanto, estavam longe de serem “ouvidas”.

É nesse contexto de disputas e mudanças, marcado pelo fascínio em torno da ideia de uma escola nova e de transformações nas EAA que consideramos a escola que estudamos e fazemos nossa primeira reflexão sobre o ensino na EAAPB. Ao adentrarmos em seus muros, através da leitura das fontes, consideramos esse contexto e esse *movimento constante* no modelo de escola proposto em 1909, bem como os aspectos econômicos e sociais que caracterizavam o local de funcionamento dessa escola, ou seja, suas particularidades associadas ao contexto mais geral, sobretudo, as políticas educacionais postas em práticas pelos governos republicanos.

Nesse sentido, o problema da baixa frequência, bem como do desempenho dos alunos e, portanto da escola, serão tratados neste trabalho com cuidado, sendo devidamente contextualizados. É preciso considerar esta realidade como dinâmica (dialética), marcada por complexidades polarizadas, marcada por ação e reação. Se, na perspectiva do materialismo histórico, tudo se relaciona, necessário se faz evitarmos simplificações; esforçarmo-nos para entender a *realidade escolar* da EAAPB como um aspecto da realidade social da época; estabelecer nexos entre os processos internos e a dinâmica do mundo para além do portão de entrada da escola é um desafio a ser enfrentado, na perspectiva de que – como já afirmamos no capítulo introdutório – seja possível explicarmos o particular, dialeticamente relacionado com o contexto econômico, político, social e cultural, ou seja: explicitar a relação dialética entre o particular e o geral, ou como também já afirmamos no capítulo introdutório, do ponto de vista metodológico, analisamos o particular (EAAPB) explicitando, dialeticamente, a relação entre esse particular e o contexto econômico, político, social, cultural, ou seja, relacionando o particular e o geral e considerando que a EAAPB (tomada como objeto) é, pelos seus processos, dotada de uma totalidade em organização e em transformação (MAGALHÃES, 2004, p. 150).

4.3 O que ensinavam na Escola de Aprendizes da Paraíba?

Dito isso, aproximemo-nos, então, do ensino ministrado na Escola. Os quadros elaborados pelo então *escriuprario* João R. Coriolano de Medeiros, depois Diretor da Escola,

com informações sobre *frequencia, aplicação, aproveitamento e comportamento*¹⁵⁶ dos alunos são convidativos no sentido de realizarmos uma interpretação das informações, relacionando-as também com os problemas enfrentados pelos alunos em suas vidas: alunos que eram pobres, moravam nas periferias da cidade e que precisavam trabalhar; com a Escola (carente de infraestrutura apropriada) e professores com limites em suas formações para esse tipo de ensino, uma vez que eram ainda desprovidos de memória pedagógica diretamente relacionada com o ensino dessa natureza. Tais alunos são classificados, numa escala decrescente de desempenho, com base nos seguintes conceitos:

- *O. optima;*
- *B. bom;*
- *Bs. bem soffrivel;*
- *S. soffrivel;*
- *Ps. pouco soffrivel;*
- *N. nenhum ou nulla;*
- *M. mau e*
- *P. pessimo.* (OUTEIRO, 1921, p. 34)¹⁵⁷.

Analisemos então os cursos de Alfaiataria, Encadernação, Marcenaria, Sapataria e Serralheria, considerando os critérios de *frequencia, aplicação, aproveitamento e comportamento*, tal como consta nas tabelas elaboradas pelo então *escripturario* João R.

¹⁵⁶ Segundo CUNHA (2005b), embora os dados sejam escassos, “os poucos encontrados indicam terem sido eles [os padrões disciplinares vigentes] bastante severos” (p. 79). E mais adiante: “No fim de cada trimestre, era exigida [...] uma relação nominal dos alunos, com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um” (p. 80).

¹⁵⁷ Desde 1910 (quando das *Instruções a que se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro 1909*) constatamos a vontade do Governo Republicano em avaliar o desempenho dos alunos das Escolas de Aprendizes. O Artigo 27 (§ 7º), por exemplo, indicava que era obrigação dos “mestres de oficinas” apresentar ao diretor, no fim de cada ano, “uma relação nominal dos alumnos, com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um”. Essa obrigatoriedade foi confirmada, em 1911, pelo Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro. No seu Artigo 14 (§ 5º), afirmava que competia aos professores e mestres de oficinas “apresentar ao director, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alumnos, com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um.” A Legislação, no entanto era omissa no que diz respeito aos parâmetros que seriam usados para “medir” questões como aplicação, comportamento e aproveitamento de cada aluno. Nesse sentido, entendemos que *optima; bom; bem soffrivel; soffrivel; pouco soffrivel; nenhum ou nulla; mau e pessimo* são parâmetros criados e usados na EAAPB (pois não temos registros desses em outras escolas de aprendizes) para qualificar os itens que eram solicitados pela legislação. Registre-se ainda que tal avaliação não era sinônimo de aprovação, no sentido de ser o aluno promovido para a série seguinte. A promoção era resultado do desempenho dos alunos nos exames finais. De modo que encontramos nos documentos casos de alunos com desempenho *soffivel*, mas que conseguiram promoção para a série seguinte. No entanto, para além destes casos de exceção, os dois procedimentos se completam, não se excluem. De modo geral, os alunos com desempenho acima do *soffivel* são, com raras exceções, os que logram êxito nos exames finais, alcançando assim a promoção.

Coriolano de Medeiros (futuro diretor) e parte do Relatório apresentado pelo diretor Eugenio Gomes Outeiro, referente ao ano de 1921¹⁵⁸.

Para o curso de Alfaiataria (Cf. quadro 5), os alunos apresentaram resultado de 46% de *aplicação nulla*, isto é, quase metade dos alunos, como os números indicam, não apresentava *aplicação* satisfatória nas atividades desenvolvidas na escola. A consequência é que com um baixo índice de aplicação, o aproveitamento não podia ser bom. Dos 54 alunos, apenas 13 apresentaram um bom aproveitamento. Aplicação, aproveitamento e comportamento parecem expressar uma realidade marcada por inúmeros problemas, sejam de ordem disciplinar (em que pese o diretor ter escrito no mesmo relatório, que “nenhum acto de indisciplina de importância tinha ocorrido naquele ano”),¹⁵⁹ seja de ordem da própria natureza do ensino. O Relatório não indica e não discute as possíveis causas dos problemas apresentados na tabela seguinte.

Quadro 5 – Alfaiataria – 1921 (54 alumnos)

Conceitos	Critérios		
	<i>Aplicação</i>	<i>Aproveitamento</i>	<i>Comportamento</i>
<i>Optima</i>	-	-	1
<i>Bom</i>	15	13	16
<i>bem soffrivel</i>	-	-	-
<i>Soffrivel</i>	14	13	33
<i>pouco soffrivel</i>	-	-	2
<i>nenhum ou nulla</i>	25	28	-
<i>Mau</i>	-	-	2
<i>Péssimo</i>	-	-	-

Fonte: Outeiro, 1921, p. 29-30.

¹⁵⁸ Quando falamos cursos de Alfaiataria, Encadernação, Marcenaria, Sapataria e Serralheria (os primeiros ofícios oferecidos na EAAPB), temos em mente que, além das oficinas, os alunos frequentavam o curso primário e de desenho. É o conjunto das atividades que caracteriza um curso. Cf. nos anexos o quadro Cursos Oferecidos na EAAPB – 1909 – 1926.

¹⁵⁹ “Nenhum acto de indisciplina houve de importancia a registrar-se. É, em geral, de boa indole todo o corpo discente, de modo a não concorrer de maneira apreciavel para perturbar a ordem escolar. Ha pequenos incidentes inherentes à criança em idade escolar, todavia muito concorre, para amenizar essas incorrecções de pouca importancia, a boa orientação que, neste particular, tem todo corpo docente da escola” (OUTEIRO, 1921, p. 25)

A realidade do Curso de Encadernação¹⁶⁰ é ilustrativa dos muitos problemas enfrentados pela Escola: baixa aplicação, baixo aproveitamento e comportamento não condizente com atividades de estudo são indicativos da realidade educacional em 1921.

Quadro 6 – Encadernação – 1921 (19 alunos)

Conceitos	Critérios		
	<i>Aplicação</i>	<i>Aproveitamento</i>	<i>Comportamento</i>
<i>Optima</i>	-	-	-
<i>Bom</i>	5	5	5
<i>bem soffrivel</i>	-	-	-
<i>Soffrivel</i>	4	9	9
<i>pouco soffrivel</i>	-	-	3
<i>nenhum ou nulla</i>	10	10	-
<i>Mau</i>	-	-	2
<i>Péssimo</i>	-	-	-

Fonte: Outeiro, 1921, p. 30-31.

O Curso de Marcenaria é também indicativo da mesma realidade. Aplicação, aproveitamento baixo e comportamento dos alunos eram elementos que, quando combinados, certamente dificultavam a aprendizagem e, portanto, a formação dos alunos.

Quadro 7 – Marcenaria – 1921 (25 alunos)

Conceitos	Critérios		
	<i>Aplicação</i>	<i>Aproveitamento</i>	<i>Comportamento</i>
<i>Optima</i>	-	-	-
<i>Bom</i>	7	7	8
<i>bem soffrivel</i>	-	-	-
<i>Soffrivel</i>	6	6	14
<i>pouco soffrivel</i>	-	-	-
<i>nenhum ou nulla</i>	11	12	-
<i>Mau</i>	1	-	3
<i>Péssimo</i>	-	-	-

Fonte: Outeiro, 1921, p. 31

¹⁶⁰ Os dados aqui foram construídos com um universo de 19 alunos, embora o Relatório indique 21 matrículas. No entanto, dois alunos apresentam frequência zero, caracterizando assim matrícula não efetivada.

Realidade peculiar encontramos no Curso de Sapataria. A procura pelo curso é a menor, quando comparada com os demais. Os números indicam elementos diferenciados. A aplicação é boa (47%), ganhando da nula (38%). O aproveitamento, no entanto, não é muito diferente, embora seja ligeiramente positivo.

Quadro 8 – Sapataria – 1921 (13 alumnos)

Conceitos	Critérios		
	<i>Aplicação</i>	<i>Aproveitamento</i>	<i>Comportamento</i>
<i>Optima</i>	-	-	-
<i>Bom</i>	6	5	4
<i>bem soffrivel</i>	-	-	-
<i>Soffrivel</i>	2	3	7
<i>pouco soffrivel</i>	-	-	-
<i>nenhum ou nulla</i>	5	5	-
<i>Mau</i>	-	-	2
<i>Péssimo</i>	-	-	-

Fonte: Outeiro, 1921, p. 31-32.

O Curso de Serralheria era o mais procurado de todos, com 66 alunos matriculados. No entanto, repete números parecidos com os demais cursos, a saber: alto índice de aplicação e de aproveitamento considerados nulos. No item comportamento, apenas 21% dos alunos são classificados como de bom comportamento.

Quadro 9 – Serralheria – 1921 (66 alumnos)

Conceitos	Critérios		
	<i>Aplicação</i>	<i>Aproveitamento</i>	<i>Comportamento</i>
<i>Optima</i>	-	-	-
<i>Bom</i>	10	5	14
<i>bem soffrivel</i>	7	5	2
<i>Soffrivel</i>	19	22	37
<i>pouco soffrivel</i>	-	2	5
<i>nenhum ou nulla</i>	30	32	-
<i>Mau</i>	-	-	8
<i>Péssimo</i>	-	-	-

Fonte: Outeiro, 1921, p. 32-34.

Tais números refletem claramente um baixo índice de conclusão dos alunos. Observando os quadros 3 e 4, ambos construídos com base em informações do Relatório de 1921, podemos inferir que, dos 179 alunos matriculados, o Relatório indica a situação, seja de aprovação ou reprovação, de apenas 51, ou seja, não temos registro da evolução escolar dos 128 demais; desses 51 alunos, 36 são aprovados, *promovidos*, concluíram seus cursos e 15 são considerados *inhabilitados*, ou seja: numa primeira avaliação, temos que 20% dos alunos foram aprovados, 8% (considerados *inhabilitados*) foram reprovados. Não temos registro de 72% dos alunos matriculados naquele ano de 1921 (confira gráfico – matrículas/desempenho dos alunos, na página 112). Claro que estamos trabalhando com uma demanda social que, como já afirmamos, necessitava do trabalho para sua sobrevivência. Nesse sentido, é possível que parte dos 72% tenham simplesmente abandonado a escola para trabalhar, levando, certamente, algum aprendizado, sobretudo aqueles que ficaram mais de um ano na escola. Numa época em que saber ler, escrever e dominar as quatro operações da matemática significava muito, sobretudo na perspectiva das classes menos favorecidas, não é difícil imaginar que uma boa parte teria deixado a escola exatamente quando o domínio dessas habilidades fora alcançado, ainda mais, sabendo que a ausência do certificado não deveria ser empecilho para conseguir um emprego em oficinas da época. Esse era um problema conhecido pelo Diretor da Escola, que, em 1921, registrou no seu Relatório ao *Exmo. Snr. Dr. Director Geral de Industria e Commercio*, na ânsia de que soluções fossem tomadas:

Nota-se a ancia dos paes em aproveitar o mais cedo possivel o trabalho dos filhos, que já obtiveram alguns conhecimentos profissionaes technicos. É commum os mesmos retirarem os filhos da escola com a sua educação profissional technica incompleta, para collocar-os em alguma officina, onde vão ganhar minguados salarios, desencaminhado-os, dest'arte, no proseguimento de seus estudos (OUTEIRO, 1921, p. 6).

Se essa era a percepção do Diretor da EAAPB, Eugênio Gomes Outeiro, não muito diferente era o entendimento de João Luderitz, chefe da Comissão de Remodelação, futuro Serviço de Remodelação. Essa convergência de pensamento, ressalva seja feita, não era mera coincidência. Outeiro era diretor da EAAPB, indicado que fora por Luderitz, era, portanto de sua confiança e, natural que se alinhasse ao seu pensamento. Em 1920, Luderitz, já defendendo reformas nas escolas de aprendizes (remodelação), mostrava-se preocupado com a falta de interesse pelas escolas. Por isso, escreveu no Relatório ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio:

Em vista da falta de interesse do proletariado, por uma educação técnica profissional propriamente dita, do que dá prova bem patente, o fato de retirarem os alunos das escolas, logo após a conclusão dos dois primeiros anos do curso elementar, urgia estabelecer nas escolas de Aprendizes Artífices, que a união mantém, com sacrifícios pecuniários, em 19 capitais de estados do país, condições tais, que despertassem mais interesse do povo pela formação de seus filhos como operários, capazes de acompanharem os intensos progressos da técnica. Era preciso tornar o recinto da escola mais atraente (*apud*, QUELUZ, 2000, p. 159).

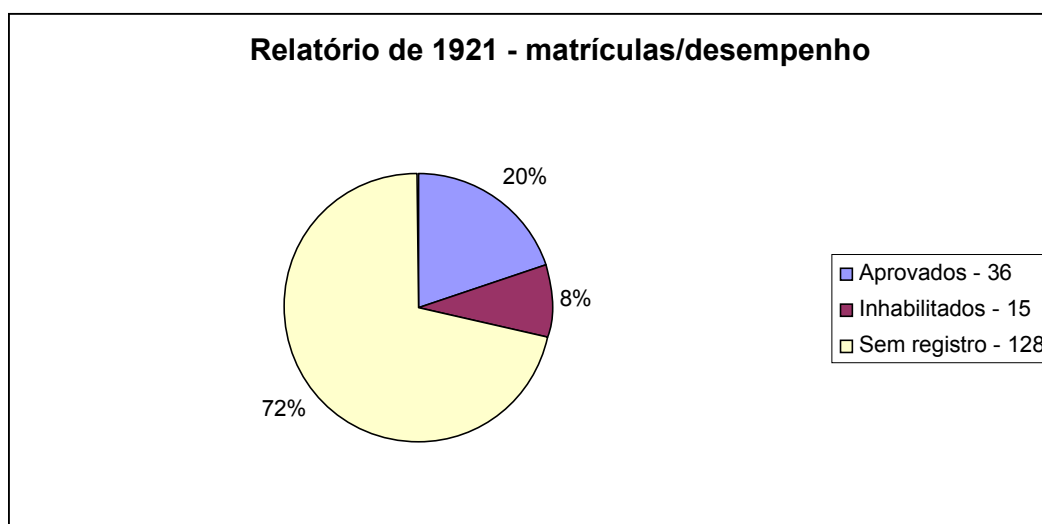
O problema da frequência irregular dos alunos acentua-se, segundo Outeiro “em certas épocas do ano: nas ocasiões de maior actividade nos meios commercial e industrial e nos centros agricolas” (1921, p. 6), com consequências negativas ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo desse um assunto bastante discutido nos Relatórios elaborados pelos diretores da Instituição. Pobreza e necessidade de trabalhar é o tipo de associação mais comum. Assim, após a constatação da carência dos alunos e do desejo dos pais de verem seus filhos trabalhando, Outeiro defende como solução para atenuar os problemas e manter os alunos na escola, “a remuneração de todos os aprendizes, cujos esforços se fizerem sentir nos trabalhos de officina, de sorte a abrandar as difficuldades dos paes, com o alliviar do encargo de sustentar os filhos” (OUTEIRO, 1921, p. 6)¹⁶¹.

A análise objetiva dos números indica uma escola com resultados não satisfatórios. Com efeito, tais discursos certamente alimentavam o desejo daqueles que defendiam reformas. Os problemas eram indicados desde 1909. Mesmo com o esforço dos docentes, afirmado diversas vezes nos documentos, os números indicam uma escola que, criada com o objetivo de formar profissionais nas classes menos afortunadas da época, não passava a EAAPB de uma simples escola primária, onde se ensinavam alguns trabalhos manuais. Isso parece que também se aplica às demais escolas, pelo menos é o entendimento de Cunha:

¹⁶¹ A defesa das diárias que faz o então Diretor da EAAPB Eugenio Gomes Outeiro merece uma explicação. Embora prevista em 1911 pelo Decreto 9.070, de 25/10, essas foram extintas, em 1918, pelo Regulamento Pereira Lima (João Gonçalves Pereira Lima, Ministro da Agricultura), através do Decreto nº 13.064, de 12 de junho. Segundo Fonseca: “Dentre as modificações importantes que o regulamento Pereira Lima introduzia no sistema vigente figurava a extinção da medida que mandava pagar diárias aos alunos. Daí por diante far-se-ia ensino profissional sem que aos aprendizes coubesse qualquer pagamento de salários, continuando eles, entretanto, a receber, anualmente, 10% da renda das escolas, como prêmios. A instituição dos salários aos aprendizes havia sido feita com o intuito de aumentar a matrícula em cada estabelecimento, uma vez que, em alguns dêles, era insignificante o número dos que os procuravam. Inicialmente a medida foi feliz, pois as inscrições aumentaram. Entretanto, em pouco tempo foram deturpadas as finalidades daquela providência; os alunos começaram a não sentir estímulo pelo trabalho uma vez que tinham pagamento certo; a aprendizagem educativa foi sendo descurada e a despesa chegou a ser, em alguns casos, cinco vezes maior que a receita. Condições tão desvantajosas não poderiam ser toleradas pelo govêrno, que se viu forçado a acabar com os pagamentos, utilizando-se do regulamento de 1918 para êsse fim” (FONSECA, 1961, p. 179).

Nos primeiros anos, a excessiva liberdade que o programa educativo conferia a diretores e a existência de mestres despreparados foram, então, os responsáveis pelo mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais (CUNHA, 2005b, p. 73).

No nosso entendimento, o problema enfrentado pela EAAPB tem uma explicação em grande parte marcada pelas questões sociais, ou seja, a não realização dos seus objetivos ocorre em função das enormes dificuldades (socioeconômicas, sobretudo) que interferiam no desempenho da maioria dos discentes. O gráfico abaixo é significativo e indica o número de matrículas e o desempenho dos alunos, conforme números apresentados pelo Diretor da Escola em 1921.



O Relatório de 1921 reflete, portanto, uma realidade escolar que se arrastava por anos na EAAPB. Um dos documentos que registra tal realidade, entre 1915 e 1920, é o livro de Registro de Certificados, que se encontra no acervo do NDPEP- IFPB. De acordo com dados constantes no mencionado livro, entre 1915 e 1920, apenas 04 alunos concluíram o Curso de Alfaiataria, 08 o de Serralheria e 01 de Marcenaria, perfazendo um total de 13 concluintes, conforme mostramos na tabela abaixo¹⁶²:

¹⁶² O Livro de Registro de Certificado teria sido aberto em 1930, na administração do Diretor João Rodrigues Coriolano de Medeiros, mas com registro desde 1915.

Quadro 10 – Alunos concluintes entre 1915 e 1920.

Ano/Curso	Sapataria	Alfaiataria	Serralheria	Marcenaria	Encadernador
1915	-	03	-	-	-
1916	-	-	-	-	-
1917	-	01	03	-	-
1918	-	-	-	-	-
1919	-	-	02	-	-
1920	-	-	03	01	-

Fonte: LIMA, 1995, p. 22.

O tempo médio que o aluno precisava permanecer na Escola, para concluir seus cursos era de 06 anos. Esse, aliás, um primeiro esforço do governo federal, “de elevar-se o nível do ensino técnico-industrial, do primário para o secundário” (QUELUZ, 2010, p. 10), justificado por João Luderitz nos seguintes termos:

[...] as escolas de aprendizes artífices devem preparar operários modernos e capazes instruídos pelo menos tão aptos a serem na prática bons profissionais nas suas especialidades quanto o são nossos médicos, advogados e engenheiros ao saírem da escola (Relatório Ministério da Agricultura, 1920 – *apud* QUELUZ, 2010, p. 10).

Para Lima, o número baixo de concluintes tinha uma explicação: “O alto nível de exigência para o aperfeiçoamento do educando conduzia a um pequeno número de alunos concluintes” (LIMA, 1995, p. 22.). Isso mesmo com algumas mudanças, inclusive com a instituição da merenda escolar, em 1922¹⁶³, algo que certamente teve um reflexo positivo, sobretudo se considerarmos que a clientela era oriunda de famílias pobres e precisavam permanecer na Escola pelo menos oito horas diárias. Ainda assim, nos anos 1930, eram poucos os alunos que concluíam seus cursos. Com base no Livro de Registro de Certificado de Aprendizes, Lima elaborou a tabela abaixo que indica o reduzido número de concluintes entre 1921 e 1930:

¹⁶³ A merenda escolar foi instituída em 26 de setembro de 1922, pelo Engenheiro Pires do Rio, na época, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio.

Quadro 11 – Concluïntes na EAAPB entre 1921 e 1930

Ano/Curso	Sapataria	Alfaiataria	Serralheria	Marcenaria	Encadernador
1921	01	01	01	-	-
1922	-	-	01	-	-
1923	-	-	-	-	01
1924	-	-	-	-	01
1925	-	-	-	-	-
1926	-	02	06	01	01
1927	-	-	-	-	-
1928	-	-	-	-	-
1929	-	03	-	-	02
1930	-	01	-	-	01

Fonte: Lima, 1995, p. 32.

4.4 O corpo docente e a ingrata missão de ensinar ao *operário* paraibano

Uma das fontes mais exploradas em nossa pesquisa foi o Relatório de 1940, escrito também para “lembrar o trigésimo aniversário da instalação da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba” (MEDEIROS, 1940, p. 3). Embora seja também um Relatório de Gestão (encaminhado ao Diretor da Divisão do Ensino Industrial), do ano de 1939, o seu autor faz um relato dos 30 anos de funcionamento da EAAPB, fazendo assim “uma síntese histórica que abrange o período de 5 de Janeiro de 1910 a 5 de Janeiro de 1940” (MEDEIROS, 1940, p. 3). É importante salientar que o Relatório foi escrito depois do ciclo das reformas estaduais da década de 1920, depois da criação da ABE (1924) e da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e, já sob a égide de um outro princípio que começa a nortear as políticas educacionais no Brasil, segundo o qual educar a sociedade era educar para a nação.

Começa por afirmar que a EAAPB tinha cinco oficinas: Marcenaria (aberta em 17 de fevereiro de 1910, tendo como mestre, Alberto Carneiro de Brito); Alfaiataria (aberta também em 17 de fevereiro de 1910, tendo como mestre o alfaiate Manoel Roberto das Neves); Sapataria (tinha como mestre José Medeiros da Silva)¹⁶⁴; Encadernação (aberta em 28 de fevereiro, tendo como seu primeiro mestre Alfredo Soares de Pinho) e Serralheria (a última

¹⁶⁴ A oficina de Sapataria fechou em 20 de março de 1933 com a aposentadoria do seu mestre. Segundo Medeiros, essa oficina teve “sempre pequena frequência e o seu dirigente, embora habilíssimo operário, concorreu com o seu desinteresse para a inutilidade da secção [...]” (MEDEIROS, 1940, p. 6-7).

oficina a instalar-se, em 21 de maio de 1910, sendo o seu primeiro mestre Cicero Ribeiro Correia de Albuquerque)¹⁶⁵. Essas oficinas, após a Remodelação do Ensino Industrial (a Consolidação, assinada a 13 de novembro de 1926), “passaram a constituir secções, respectivamente denominadas: - Secção de Trabalho de Madeira, Secção do Feíto do Vestuário, Secção de Artes Gráficas, Secção do Feíto do Calçado e Secção de Trabalhos de Metal” (MEDEIROS, 1940, p. 7). Havia ainda o Curso Noturno de Aperfeiçoamento, que teve início em julho de 1918 (mas esteve fechado no período compreendido entre 1931 e 1937), era “destinado ao aperfeiçoamento de operários, nele se matriculam o analfabeto, o desanalfabetizado e mesmo os que têm largos rudimentos do curso primário” (MEDEIROS, 1940, p. 9)¹⁶⁶.

O problema docente foi mais uma vez abordado. Ensinar na EAAPB, como já afirmamos, não era trabalho dos mais atraentes. Ainda mais desafiador deveria ser ensinar no curso noturno. E o que dizer então das *professoras*. Confirmando tais dificuldades, Coriolano de Medeiros informa que logo depois da inauguração do curso, a professora nomeada solicitou e foi atendida em sua “dispensa do encargo da classe primária, alegando perturbações visuais causadas pelo trabalho noturno. O mesmo se verificou com a atual professora de desenho” (MEDEIROS, 1940, p. 9). O principal problema, no entanto, era de gratificação. Segundo o Decreto 13.064, de 12 de junho de 1918, um professor do curso noturno ganharia 1:200\$000 de gratificação (leia-se: um conto e duzentos mil reis)¹⁶⁷. Por

¹⁶⁵ Em 1935 foi aberta uma 6ª Oficina, de Vimaria, dirigida pelo Professor João Kruta, que, no entanto, não logrou êxito. Ao cruzarmos as informações também verificamos que algumas oficinas começaram a funcionar sem a efetiva nomeação do seu mestre. Nesse caso, é possível que alguns mestres tenham atuado desde o início em suas respectivas oficinas, sem terem sido nomeados pelo Governo Federal. Eram apenas contratados. O Decreto 7.566 de criação das EAA previa em seu Artigo 4º, que o diretor, o “escripturario” e o “porteiro-continuo” seriam nomeados por portaria do ministro. Sobre os mestres, o decreto estabelecia, em seu § 3º, que: “Os mestres de oficinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto”. Esse Artigo, por sua vez, estabelecia: “Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão”. Sobre isso, Coriolano de Medeiros escreveu: “No seu primeiro anno executou a Escola 312 encomendas, produzindo a receita bruta de 1:734\$000 e a liquida de 927\$547; esta, na forma do regulamento, foi dividida entre o director, os aprendizes e os mestres” (MEDEIROS, 1922, p. 2). Essa orientação foi confirmada pelas *Instruções a que se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909* (Instruções de 1910, cf. anexos), mas já com modificações, apresentando uma renda mensal para os mestres, conforme pode ser lido no Artigo 25, § 4º: “Os mestres de officina servirão mediante contracto feito pelo director e submettido á approvação do ministro, por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além das quotas a que se referem os arts. 11 do decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, e 35 destas instruções.” A nomeação dos mestres, no nosso entendimento, significa o vínculo efetivo ao quadro de funcionários da escola.

¹⁶⁶ Segundo Cunha (2005b), “a matrícula nesses cursos não ficou restrita aos operários, mas eram neles admitidos todos os maiores de 16 anos, isto é, os que não podiam ingressar nos cursos diurnos, por ultrapassarem o limite de idade” (p. 79).

¹⁶⁷ O Professor do curso noturno não tinha ordenado (salário), recebia apenas uma gratificação. Como comparação, lembramos que um professor primário ou de desenho e o mestre de oficina, recebiam 2:000\$000 de

isso, arremata Coriolano de Medeiros: “Não ha professor ou adjunto de professor que, de boa vontade, trabalhe duas horas durante à noite, com o direito de receber tão mirrada gratificação” (1940, p. 10)¹⁶⁸. Junte-se a isso o fato de as turmas serem compostas por alunos de idades bem diferentes, causando problemas de relacionamento na sala. Para Coriolano de Medeiros é ingrata a missão de ensinar o *operário* paraibano, “quem acompanha os trabalhos do referido curso, é que observa o sacrificio, o constrangimento de professoras na manutenção da disciplina na classe” (MEDEIROS, 1940, p. 10). Para o Diretor da EAAPB, o aluno traz para a sala de aula “as mesmas maneiras rudes do meio onde vive” e tem enormes dificuldades para “acomodar-se a programas, a métodos”. Se o governo paga professores para ensiná-los, afirmam os alunos que esses devem se limitar “ao que o aluno deseja saber” (MEDEIROS, 1940, p. 10), ou seja, os alunos têm aversão ao programa apresentado pela escola:

Este [o programa] consta exatamente da mesma matéria, do mesmo número de anos do programa adotado para os alunos que frequentam o curso diurno. Ora o operário quer aprender, o mais cedo possível, o que lhe possa melhorar as condições financeiras. Raro entre êles, o interessado pela aquisição de conhecimentos mais vastos (MEDEIROS, 1940, p. 10).

Há, por assim dizer, um tipo de resistência manifestada pelos alunos, expressas em práticas de absenteísmo às aulas. O caso de desenho é sintomático. Os alunos, em sua maioria, apresentam completa aversão ao desenho, talvez, sugeriu Coriolano de Medeiros, “pela circunstância do desenho ser a imagem do trabalho” na época, ainda carregado de elementos simbólicos pejorativos, identificado que era com a escravidão: “o desenho lembra o artista, as letras abrem caminho para as ambicionadas posições cômodas” (MEDEIROS, 1940, p. 10), por isso as letras tinham a preferência. Afirma que, num grupo de cem ou mais alunos que efetuam suas matrículas no curso noturno, “a maioria tem a inteligência embotada; e é quem dá a frequência; na outra ciranda-se algum elemento bom, os demais vêm a Escola para blazonarem da ventura de parecerem pessoas educadas, amantes do estudo!” (MEDEIROS,

ordenado, acrescido de 1:000\$000 de gratificação, perfazendo assim a quantia de 3:0000\$00. Ainda como comparação, o salário final do porteiro-almoxarife era de 2:400\$000.

¹⁶⁸ Sem a pretensão de indicarmos precisamente o valor desse salário, mas apenas como indicação de um possível parâmetro, registramos que uma assinatura anual do Jornal “A União” custava ao cidadão 24\$000 (vinte e quatro mil réis). Neste mesmo jornal podemos ler, na Edição de 20 de Outubro de 1918, o anúncio de uma dúzia de ovos “a 12\$000”, ou seja: doze mil réis. E mais: passados vários anos, a tabela continuava a mesma, é o que explica Medeiros: “E a tabela de 1918, ainda é a mesma, que hoje se paga, não obstante, o tempo decorrido, mau grado as leis trabalhistas declararem que o serviço noturno vale o dobro do executado durante o dia. Uma certa parte do professorado da Escola emprega os instantes de folga no ensino particular e, numa hora de aula noturna ou diurna, faz o dobro do que percebem os colegas do curso em apreço, em duas horas” (1940, p. 10).

1940, p. 10). Nesse sentido, necessário se faz, no entendimento de Coriolano de Medeiros, que uma reforma radical seja feita, que “traga sobretudo um programa que se coadune com o meio ambiente, com o aluno e com o professor” (MEDEIROS, 1940, p. 10). Corroborando essas informações, o Anexo 4 (do Relatório de 1940), uma tabela sobre o Curso Noturno de Aperfeiçoamento, organizada pelo Escriurário Aníbal Leal de Albuquerque, é indicativa, pelo menos do ponto de vista dos números (apresentados pela autoridade responsável pelo ensino), da evolução e dos problemas enfrentados pelo curso. De 1918 a 1939, a EAAPB matriculou 1575 alunos. Apenas seis foram diplomados (MEDEIROS, 1940, p. 43).

ANEXO N.º 4

ESCOLA DE APRENDIZES ARTIFICES NA PARAIBA

CURSO NOTURNO DE APERFEIÇOAMENTO

Ano	Matricula	Media	Alunos diplomados	- Crédito	Despesa	Saldo	Custo do aluno
1918	155	85		4.480\$000	4.479\$900	\$100	52\$704
1919	152	64		9.480\$000	8.038\$634	1.441\$366	125\$603
1920	119	47		11.400\$000	6.514\$150	4.885\$850	151\$491
1921	121	39		11.400\$000	7.064\$265	4.335\$715	181\$135
1922	87	26		11.400\$000	7.495\$000	3.905\$000	288\$076
1923	55	27		11.400\$000	6.944\$516	4.455\$484	259\$076
1924	60	28		7.560\$000	6.960\$000	600\$000	248\$571
1925	53	25	3	7.560\$000	7.299\$085	260\$915	291\$963
1926	32	14		7.560\$000	7.150\$667	53\$333	536\$190
1927	35	19		8.520\$000	7.506\$667	1.013\$333	395\$087
1928	83	47		9.480\$000	8.138\$343	1.341\$657	173\$166
1929	71	55	2	9.480\$000	8.138\$343	1.341\$657	147\$969
1930	117	61	1	10.002\$303	9.869\$779	132\$524	161\$307
1931	152	50		2.370\$000	2.220\$000	150\$000	44\$400
1938	169	80		8.520\$000	8.208\$400	281\$600	102\$980
1939	114	66		9.480\$000	9.300\$400	99\$600	142\$126
			6	140.092\$303	115.794\$169	24.298\$134	

O Escriurário
Aníbal Leal de Albuquerque

Tabela 1 – Matrículas e custos da EAAPB entre 1918 e 1939.

Fonte: Medeiros, 1940, p. 43.

4.5 Sobre o programa único: *pomposo e inexequível...*

Discussão das mais importantes para compreendermos a EAAPB diz respeito, portanto, ao programa. É o momento de respondermos a pergunta que formulamos acima: o que os professores e mestres ensinavam? Também já mostramos que as escolas de aprendizes, fundadas em 1909, receberam ao longo do tempo ajustes ou, como se dizia na época, *remodelações* em sua estrutura administrativa, em seus cursos e em seu currículo. Ao longo do tempo, as escolas foram se moldando às transformações e necessidades do modelo de produção capitalista, notadamente nas regiões onde esse desenvolvimento apresentou-se com mais consistência¹⁶⁹.

Do ponto de vista de um programa oficial e unificado, somente a partir de 13 de novembro de 1926, com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices é que podemos falar desse dispositivo. A legislação anterior não tomou nenhuma iniciativa no sentido de dar uniformidade ao currículo seguido nas escolas, cada uma, afirma Fonseca, “fazia a aprendizagem conforme o critério dos diretores e professores, sendo, também, lecionadas, nos cursos primários, matérias que variavam conforme a opinião das respectivas administrações” (1961, p. 193). A partir da *Consolidação* é que podemos falar de um currículo único, universal e obrigatório que, portanto, deveria ser seguido pelas escolas de aprendizes. Para Soares, esse currículo, “vinha responder à necessidade de ‘normas exatas do que se devia ensinar nesses educandários’, em substituição ao ‘livre arbítrio dos diretores’ que mandavam lecionar o que lhes parecia conveniente” (1982, p.76).

Se, por um lado, a adoção de um programa único trazia benefícios, pois livrava as escolas do “livre arbítrio dos diretores”¹⁷⁰, por outro lado também trouxe enormes problemas. Segundo Coriolano de Medeiros, o programa do ensino primário em vigor *desde novembro de 1926* (portanto desde a *Consolidação*) é “pomposo e, em parte, inexequível” (1940, p. 11), pouco diferente “dos destinados aos estabelecimentos preparadores de candidatos às universidades” (1940, p. 11). E, trazendo para discussão novamente as dificuldades de infraestrutura que caracteriza a EAAPB, pergunta:

¹⁶⁹ Cf. nos anexos o quadro Cursos Oferecidos na EAAPB a partir de 1926.

¹⁷⁰ As expressões “normas exatas do que se devia ensinar nesses educandários” e “livre arbítrio dos diretores”, citadas por Soares (1982), foram usadas por João Luderitz em 1923 quando, exercendo a presidência do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, apresentou o seu Relatório ao então Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio Miguel Calmon Du Pin e Almeida.

Como se podem ministrar lições, mesmo rudimentares, de Física, de Química, de História Natural, sem máquinas, sem aparelhos, sem gabinetes? Não serão excessivas para um simples operário o estudo das equações do segundo, as lições de trigonometria com a obrigação forçada do emprêgo dos logaritmos? (MEDEIROS, 1940, p. 11).

O *pomposo programa* deveria ser ministrado num *ano escolar* que era de 10 meses (Artigo 5º da *Consolidação*). O aluno do 1º e do 2º ano ficava no máximo 4 horas por dia e os do 3º e 4º nunca mais que 6 horas. O que era ensinado nas aulas de 50 minutos seguia, rigorosamente, o estabelecido pela *Consolidação*¹⁷¹, o que justifica as reclamações feitas por Coriolano de Medeiros. O ensino continuava de nível primário, *elementar*, de 4 anos e *complementar*, com duração de 2 anos, totalizando 6 anos. No *primeiro ano elementar*, o aluno estudava o seguinte programa: “Leitura e escrita, caligrafia, contas, lições de cousas¹⁷², desenho e trabalhos manuais, ginástica e canto” (MEDEIROS, 1940, p. 11), perfazendo um total de 36 aulas por semana¹⁷³. No *segundo*, o aluno tinha uma carga ainda maior, 38 aulas assim distribuídas: “Leitura e escrita, contas, Elementos de Geometria, Geografia e História da Pátria, Caligrafia, Instrução Moral e Cívica, Lições de Cousas, Desenho e Trabalhos Manuais – Ginástica e Canto” (MEDEIROS, 1940, p. 11)¹⁷⁴. Nesses dois primeiros anos, a *Consolidação* previa, no Artigo 2º, que “paralelamente aos cursos primário e de desenho” os alunos fariam um estágio pré-vocacional nas oficinas.

¹⁷¹ Oposição ao Serviço de Remodelação do Ensino Técnico é registrada, por exemplo, na Escola de Aprendizizes do Paraná que era Dirigida por Paulo Ildefonso, que não adotou o currículo básico, pois era contrário ao *industrialismo* proposto pelo Serviço: “Paulo Ildefonso, com certeza, foi um dos diretores reticentes em relação à reforma do ensino técnico. Tinha aplicado o método intuitivo de maneira bastante original, a seu ver, na instituição que dirigia. Defendia, como Luderitz, a interação entre teoria e prática, mas tinha como centro de sua metodologia o ensino demonstrativo: ‘melhor adestramento no trabalho manual, na certeza do traçado, na segurança do corte, na minúcia do detalhe, no vigor do acabamento, pouco influindo sobre a habilitação do verdadeiro artífice a multiplicação na produção que pertence às máquinas, cujo manejo está ao alcance do mais rude operário’” (Relatório da Escola de Aprendizizes do Paraná *apud* QUELUZ, 2000, p. 198).

¹⁷² Lições de Coisas, na tradição do método intuitivo significa enfatizar de modo concreto o aprendizado dos fenômenos naturais. E Para Schelbauer: “As lições de coisas, forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado é, na realidade, a primeira forma de intuição – a intuição sensível. O termo foi popularizado pela Mme. Pape-Carpentier e empregado oficialmente durante suas conferências proferidas aos professores presentes na Exposição Universal de Paris, em 1867.” Verbete elaborado por Anaete Regina Schelbauer, professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Integrante e Pesquisadora do HISTEDBR – GT Maringá. Cf. In: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm>. Acesso em: 02/01/2011.

¹⁷³ Segundo a *Consolidação* (Cf. o texto em FONSECA, 1961, p. 224-249), seriam: Leitura e escrita, 8 aulas; Caligrafia, 2 aulas; Contas, 6 aulas; Lição de coisas, 2 aulas; Desenho e trabalhos manuais, 15 aulas e 3 aulas de Ginástica e canto.

¹⁷⁴ A distribuição das aulas, tal como aparece na *Consolidação* era: Leitura e escrita, 6 aulas; Contas 4; Elementos de geometria 2; Geografia e história pátria 2; Caligrafia 2; Instrução moral e cívica 1; Lição de coisas 2; Desenho e trabalhos manuais 16 e Ginástica e canto 3 aulas.

Nos dois últimos anos (3º e 4º) do *ensino profissional primário* (elementar), o aluno tinha 42 e 48 aulas respectivamente. No *terceiro ano*, estudava: “Português, Aritmética, Geometria, Geografia e História Pátria (sic), Lições de Cousas, Caligrafia, Instrução Moral e Cívica, Desenho Ornamental e de Escala, Aprendizagem nas oficinas” (MEDEIROS, 1940, p. 11)¹⁷⁵ e, no *quarto ano*, dedicava-se ao estudo de: “Português, Aritmética, Geometria, Rudimentos de Física, Instrução Moral e Cívica, Desenho Ornamental, de Escala e Industrial, Tecnologia e Aprendizagem nas oficinas” (MEDEIROS, 1940, p. 11)¹⁷⁶.

A função das escolas de aprendizes e, portanto da EAAPB, era, conforme a *Consolidação* no seu Artigo 2º, “formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem um ofício” (FONSECA, 1961, p. 224), de modo que nos dois primeiros anos os alunos faziam trabalhos manuais, período em que iam se familiarizando com os ofícios e ao mesmo tempo se definindo por um desses, por isso tinham aulas de desenho e de trabalhos manuais nas oficinas que funcionavam à tarde. Note-se aqui que 1926 foi um ano decisivo. As EAA vão aos poucos mudando na *direção* de um modelo de escola mais comprometida com a formação de operários, no sentido do atendimento às exigências apresentadas pelo capital, ou, de uma escola cujo modelo era defendido por personalidades como o Coronel Paulo Ildefonso de Assunção do Paraná e Coriolano de Medeiros da Paraíba, para um tipo de escola cujo defensor mais entusiasmado fora João Luderitz.

Analisando o quadro de disciplinas e a quantidade de aulas para cada uma delas e sabendo da natureza do ensino profissional primário é possível avançarmos com algumas premissas. Destaquemos inicialmente que o funcionamento dos cursos primário e de desenho (paralelos), na EAAPB, ao que tudo indica, seguia rigorosamente as determinações vindas do Governo Federal através da Consolidação de 1926. Daí as reclamações do Diretor sobre o programa “*inexequível*”, como que desejasse indicar certa “insensibilidade” para com as condições gerais da escola que administrava e a obrigatoriedade de cumprir o programa. Outro aspecto que acentuamos diz respeito aos alunos, “crianças” entre 10 e 16 anos, (conforme previa o Artigo 7º da Consolidação), portanto, em fase ainda de alfabetização, sobretudo no 1º e 2º anos. Isso explica a presença das aulas de “Leitura e Escrita”, “Caligrafia” e “Conta”. Nesse sentido, imaginamos como de fato devia ser difícil ensinar a

¹⁷⁵ No *terceiro ano*, as aulas eram assim distribuídas: Português 3; Aritmética 3; Geometria 3; Geografia e história pátria 2; Lição de coisas 2; Caligrafia 2; Instrução moral e cívica 1; Desenho ornamental e de escala 8 e Aprendizagem nas oficinas 18 aulas.

¹⁷⁶ Já no *quarto* e último ano do elementar, o aluno tinha 3 aulas de Português; 3 de Aritmética; 3 de Geometria; 3 de Rudimentos de física; 1 de Instrução moral e cívica; 6 de Desenho ornamental e de escala; 6 de Desenho industrial e tecnologia e 24 aulas de Aprendizagem nas oficinas.

“ler e escrever” e, ao mesmo tempo, iniciá-los numa atividade manual, dotá-los dos primeiros conhecimentos e habilidades em um ofício, na perspectiva de “formar operários e contramestres”, conforme estabelecido no Artigo 2º da Consolidação.

Um terceiro aspecto importante está relacionado ao programa e à preocupação com a Instrução Moral e Cívica que estavam previstas desde 1910, quando das *instruções* de 15 de janeiro. O ensino dessa disciplina era uma ação didática do Estado republicano no sentido de levar aos alunos os princípios republicanos e desenvolver um sentimento de patriotismo nas crianças “excluídas” e entre aqueles que comporiam os futuros trabalhadores da indústria em ascensão. Na EAAPB, as noções de educação cívica também eram ministradas em palestras realizadas pelos docentes da escola, tendo os alunos como principal público assistente. As Instruções de 1910 estabeleciam em seu artigo 5º que, mensalmente, “explicações sobre a constituição política do Brasil” fossem oferecidas aos alunos, “tornando-a bem conhecida”, assim como sobre os mais importantes “propagandistas da República”; nos dias de festa nacional deveriam acontecer “preleções sobre os acontecimentos neles comemorados” e, sempre que possível, “notícias biográficas dos grandes homens do Brasil, sobretudo dos que se celebrizaram na agricultura, indústria e no comércio” (Cf. texto completo das Instruções nos Anexos deste trabalho).

O quarto aspecto que destacamos são as presenças da ginástica e o canto orfeônico (esse, segundo Veiga, a “disciplina por excelência da formação do orgulho nacional e do patriotismo” – p. 2007, p. 265) que também se destacam no programa, indicando assim a preocupação com o domínio dos corpos e com o lazer. A Ginástica, por exemplo, era parte das atividades voltadas para a conformação dos jovens que chegavam à Escola e certamente motivada por princípios como os de higiene e eugenia. Embora não tenhamos informações mais precisas sobre o caso da EAAPB, essa não deveria ter a Ginástica em seu currículo com objetivos diferentes de outras escolas. O desejo de criar um corpo civilizado certamente estava posto, seja como discurso pedagógico, seja como discurso médico. Pandini, que estudou a escola de aprendizes do Paraná registrou que:

Paulo Ildefonso d’Assumpção afirmara que recebia os alunos em “condições de completa ignorância dos ofícios” e identificava neles a “indisciplina de costumes”. Logo, a doutrinação dos corpos e o delineamento de um operário útil careciam de determinados recursos. Assim, os tempos da ginástica e dos exercícios militares no programa escolar constituíam-se em recursos higiênicos e eugênicos, à maneira das teorias vigentes no início dos Novecentos (PANDINI, 2006, p. 108).

Por último, percebemos no programa a nítida preocupação com a *formação prática dos alunos*, voltada para o domínio de um ofício, tal como era o desejo das autoridades que escreveram a *Consolidação*, em que pese ser o programa “pomposo e, em parte, inexequível”, como denunciou o Diretor Coriolano de Medeiros. Assim, a quantidade de aulas de Desenho e trabalhos manuais aumenta de 15 aulas no *primeiro*, para 16 aulas no *segundo ano*. No *terceiro ano*, se somarmos as aulas de Desenho Ornamental e de escala (8) com as aulas de Aprendizagem nas Oficinas (18), temos 26 aulas “práticas”, já equivalentes a mais de 50% do curso. Essa tendência é confirmada no *quarto ano* quando o aluno tinha 24 aulas de Aprendizagem nas oficinas (metade do seu tempo na escola), acrescida ainda de 6 aulas de Desenho ornamental e de escala e outras 6 de Desenho industrial e tecnologia.

Nos dois últimos anos (chamados *complementar*) o objetivo era, para além de ensinar a “ler e escrever” e de familiarizar os alunos com algum ofício, “formar operários e contramestres.” Registre-se aqui, como discutiremos mais adiante, que, neste momento (final do ensino elementar) e, muitas vezes, mesmo antes de concluir essa fase, muitos alunos deixavam a Escola, iam trabalhar, colocando em prática os conhecimentos já adquiridos. Assim, não eram muitos os alunos que frequentavam o ensino *complementar* de dois anos.

Os que ficavam e continuavam seus estudos, enfrentavam uma carga horária de 48 aulas por semana. No *1º ano complementar* tinham as seguintes aulas: “Escrituração de oficinas, Correspondência, Geometria aplicada e noções de Álgebra e Trigonometria. Física Experimental e Noções de Química e de História natural. Desenho Industrial e Tecnologia. Aprendizagem nas Oficinas” (MEDEIROS, 1940, p. 11), ou, exatamente o que previa a Consolidação conforme podemos acompanhar no quadro abaixo:

Quadro 12 – Disciplinas do Curso Complementar

<i>1º ano complementar</i>	<i>Aulas por semana</i>
Escrituração de oficinas e correspondência	4
Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria	4
Física experimental e noções de química	4
Noções de história natural	3
Desenho industrial e tecnologia	9
Aprendizagem nas oficinas	24
Total	48

Fonte: Fonseca, 1961, p. 228.

No segundo *ano complementar* o aluno aprofundava seus estudos, e, uma vez concluído (o curso) e aprovado, saía da escola com o título de *mestre*. Para isso, segundo Coriolano de Medeiros, precisava estudar: “Correspondência e escrituração de oficinas. Álgebra e Trigonometria Elementares. Noções de Física e Química aplicada. Noções de Mecânica. História Natural Elementar. Desenho Natural e Tecnologia. Aprendizagem nas Oficinas” (1940, p. 11). O programa seguia orientações, como já afirmamos, estabelecidas pela Consolidação e estavam distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 13 – Disciplinas do Curso Complementar

<i>2º ano complementar</i>	<i>Aulas por semana</i>
Escrituração de oficinas e correspondência	3
Álgebra e trigonometria elementares	2
Noções de física e química aplicada	3
Noções de mecânica	2
História natural elementar	2
Desenho industrial e tecnologia	9
Aprendizagem	27
Total	48

Fonte: Fonseca, 1961, p. 228.

Para mostrar o quanto o “programa distribuído aos docentes” (MEDEIROS, 1940, p. 12) era difícil de ser cumprido pelos professores, e, ainda mais difícil ser assimilado pelos alunos, o Diretor da EAA-PB apresenta dois exemplos, o de Física e o de Química do *primeiro ano complementar*. Em Física, exigia-se do aluno no Primeiro Semestre:

Noções práticas de barologia, de gravidade e seus efeitos e dedução das leis por experiência. Centro de gravidade e sua determinação experimental. Equilíbrios e seus diversos casos verificados na prática. Máquinas simples. Alavancas. Balanças. Vasos comunicantes. Repuchos e poços. Pressão dos líquidos. Areômetros e seu emprego. Prensa hidráulica. Atmosfera e máquinas pneumáticas. Barômetros e sua aplicação. Leis de Mariotte. Manômetros e bombas. Sifons e Baroscópios (MEDEIROS, 1940, p. 12).

No segundo semestre, confirmando a tese de um programa *pomposo*, Coriolano de Medeiros relata o que era ensinado em *física experimental*:

Calôr e fusão dos corpos. Fenômenos de evaporação, vaporização e sublimação verificados em aparelhos, experimental e diretamente na sua aplicação industrial em máquinas e caldeiras. Accessórios dessas instalações (MEDEIROS, 1940, p. 12).

O ensino de Química, por sua vez, apresentava um programa enorme, tanto quanto o de Física, o que trazia, segundo o Diretor Coriolano de Medeiros, problemas para a sua execução. No primeiro semestre do *primeiro ano complementar* o professor tinha o desafio de trabalhar com os seguintes temas:

Fenômenos físicos e químicos. Divisibilidade. Molécula e átomo. Mistura e combinação. Propriedade dos corpos. Análise. Corpos simples e compostos. Síntese. Metais e Metaloides. Notação e nomenclatura dos corpos binários. Equações. Notação e nomenclatura dos corpos ternários. Radicais. Valência. Atomicidade. Pesos atômicos e moleculares. Leis fundamentais. Soluções simples. Efeitos da solução na temperatura e na reação química. Evaporação e cristalização. Precipitação, filtração e decantação. Reações químicas por simplificação e complicação molecular. Reações químicas por simples e por dupla troca. Preparação dos ácidos. Preparação das bases. Preparação dos sais (MEDEIROS, 1940, p. 12).

Já no segundo semestre do *primeiro ano complementar* o aluno precisava ainda estudar os seguintes conteúdos de Química:

Hidrogênio, preparação. Oxigênio, preparação. Agente oxidante e agente redutor. Água, ensaio e tratamento das águas duras. Verificação da presença de matéria orgânica. Ar, presença de anídrico carbônico. Azoto. Preparação de compostos oxigenados. Preparação de amônia. Preparação da pólvora (MEDEIROS, 1940, p. 12).

Em um ano escolar com 239 dias letivos, tinham os alunos 8 horas diárias dedicadas às aulas na escola, acrescidas de mais duas para merenda e descanso, de modo que o aluno saia de sua casa por volta das sete horas e retornava apenas no início da noite, às 18 horas. Não por acaso, o Diretor da EAAPB escreveu em seu Relatório que os pais “têm na Escola de Aprendizizes Artífices uma espécie de Crèche” (MEDEIROS, 1940, p. 12). Nesse sentido, conclui que esse é

[...] mais um benefício que a Escola presta, por ser mais proveitoso, e menos prejudicial, estar na escola com o estômago vazio, do que entrar na peraltagem das ruas também sem alimento, aguardando a hora em que os

pais voltem do trabalho, trazendo a refeição da tarde (MEDEIROS, 1940, p. 12-13).

Na EAAPB os alunos tinham ainda educação religiosa e instrução militar. Desde 1920 contava a escola com o trabalho de um instrutor militar. No caso da educação religiosa, respeitando, claro, a tolerância que a República permitia, os alunos tinham, desde 1930, sobretudo os católicos, “educação e instrução religiosa ministrada pelos católicos franciscanos do convento do Rosário, a poucos passos da Escola” (MEDEIROS, 1940, p. 30). De modo que, uma vez por semana iam ao templo para participar de atividades religiosas. Num contexto marcado por *movimentos* e *disputas* entre católicos e escolanovistas, cabe-nos explicar que o ensino religioso fora restabelecido nas escolas públicas, “pela primeira vez na história da República” (SAVIANI, 2010, p. 196) no conjunto dos decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos¹⁷⁷, ganhando fôlego, uma vez que, apesar da laicidade defendida pelos pioneiros de 1932, o ensino religioso tornara-se facultativo, segundo o texto constitucional de 1934, numa clara reafirmação da aliança da Igreja Católica com o Estado, que fora ameaçada pela República¹⁷⁸, caracterizando o momento de conflitos entre os grupos citados¹⁷⁹. Tais mudanças certamente deram mais conforto para a continuação do ensino de religião na EAAPB.

No trecho acima, Coriolano de Medeiros faz alusão a uma questão que julgamos muito importante para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EAAPB, a saber: a situação de pobreza, de limites e dificuldades enfrentadas pelos alunos e a interferência direta desses aspectos no desempenho acadêmico. E, provavelmente por ter conhecimento dessas informações, uma vez que como Diretor vivia o dia a dia da escola, discute em seu relatório a questão da eficiência da escola.

Inicialmente, classifica-a como *mediocre*, pelo menos se analisada apenas a cifra dos concluintes: “Será medíocre a eficiência da Escola, se for julgada pela cifra de aprendizes que

¹⁷⁷ O Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931 estabelecia, em seu Artigo 1º: “Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião”. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas> Acesso em: 29/ fev. /2011.

¹⁷⁸ Pode-se ler, na Constituição de 1934: Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

¹⁷⁹ Saviani explica essa fase nos seguintes termos: “[...] cabe observar que em 1931, à época do decreto relativo ao ensino religioso, não se externara, ainda, o conflito entre os católicos e os escolanovistas. Eles participavam, lado a lado, na Associação Brasileira de Educação (ABE). O conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no início de 1932. Em consequência, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação” (SAVIANI, 2010, p. 197-198).

concluíram seus estudos” (MEDEIROS, 1940, 13). Todavia, essa realidade não era privilégio da EAAPB. Para Coriolano de Medeiros o problema também era parte das dificuldades enfrentadas por outros *educandários*. Nas outras escolas, “o número de estudantes que chegam ao último ano fica distante, muito distante, da proporcionalidade que devia existir em relação aos dois primeiros anos” (MEDEIROS, 1940, p. 13).

No caso particular da EAAPB, o terceiro ano parecia ser mesmo o mais crítico, tempo em que os alunos já adquiriram algum conhecimento para exercerem uma atividade remunerada no incipiente mercado de trabalho. Ademais, a cidade não era uma metrópole e tinha um desenvolvimento industrial ainda bastante acanhado. “A maior parte de sua população se compõe de funcionários públicos, comerciantes, jornaleiros”, existiam “poucas fábricas” e “as pequenas indústrias não garantem um lugar para o aprendiz que conclue um curso; fatalmente tem ele de emigrar, se quiser viver pela arte que aprendeu”, de modo que muitos pais afirmavam abertamente “limitar-se ao desejo do menino aprender somente o curso de letras” (MEDEIROS, 1940, p. 13). Por isso, afirmava Coriolano de Medeiros, “muitos aprendizes se eliminam” (1940, p. 13)¹⁸⁰, deixam a escola, *se eliminam* do processo de ensino e aprendizagem onde poderiam aperfeiçoar seus conhecimentos e adquirirem o título de mestres. Para o Diretor da EAAPB, os motivos parecem óbvios: “Quasi não se faz necessário indicar os motivos: já aprenderam a ler menos mal, conhecem as quatro operações sobre inteiros e frações, estão aptos a um emprego qualquer que lhes permita auxiliar a despesa da família” (MEDEIROS, 1940, p. 13). E, mais adiante, afirma:

Bem poucos pais têm o escrúpulo de desviar os filhos da escola, durante semanas, para trabalhos particulares de algum rendimento monetário, não entrando em cálculo ser o menino o serviçal de sua própria casa, abastecendo-a de água, e lenha, efetuando compras de gêneros alimentícios, praticando recados (MEDEIROS, 1940, p. 13).

Desse modo, segundo Coriolano de Medeiros, os alunos não tinham tempo para estudar em casa, pois ficavam dois turnos na Escola. Além da “falta de tempo” e das obrigações domésticas, junte-se a precariedade de suas casas que, sem luz elétrica¹⁸¹, já que

¹⁸⁰ A expressão “muitos aprendizes se eliminam” guarda uma ligeira semelhança com outra, mais moderna e tecnicamente mais elaborada: êxodo escolar. Por trás de ambas, presença acentuada do fator social. O aluno quase sempre “deixa” a escola por conta de dificuldades econômicas, a necessidade de trabalhar, por exemplo.

¹⁸¹ “A primeira notícia que se tem de iluminação pública em João Pessoa data de 1822, quando o Governador mandou instalar na Cidade Alta 20 (vinte) lâmpadas a azeite de mamona” (PAES, 1994, p. 1). E mais: “[...] em 1911, chegava à nossa capital, através do navio ‘Paranaguá’ a primeira remessa de postes para a iluminação da capital [...]” / “O Prédio para funcionamento da ‘Usina de luz Elétrica’ ficou concluído no dia 1º. de dezembro,

essa não chegava às áreas periféricas da cidade, inviabilizava o aproveitamento da noite para a revisão de conteúdos estudados e, portanto, a possibilidade de melhorar a aprendizagem das questões estudadas na escola. Como consequência, o aluno não fazia as lições de casa “[...] apresentando, todos, as mesmas desculpas: entrar cedo e voltar quasi de noite da escola, serviços que é obrigado a fazer em casa, deficiência de luz à noite” (MEDEIROS, 1940, p. 13). Além desses problemas, outros explicam a baixa eficiência da escola, tais como o descuido dos pais, as doenças e a deficiência alimentar. Nas palavras do Diretor da EAAPB: “É uma verdade, sobrepujando-a o descuido dos pais, e em muitos meninos o desânimo alimentado pela verminose, pelo impaludismo ou mesmo precariedade da alimentação” (MEDEIROS, 1940, p. 13)¹⁸².

Claro que esta não era uma regra geral. A eficiência da escola girava em torno de 30 e 45%, resultado considerado pelo Diretor como ótimo, face às dificuldades já apresentadas e o tamanho das turmas:

Assim a eficiência se revela entre trinta e quarenta por cento dos alunos matriculados, conforme se depreende anualmente das listas de promoções, estimando-se como **ótimo resultado**, (grifo nosso) pois nenhum professor, contra os ditames da Pedagogia, obrigado a reger uma classe de sessenta, setenta ou mais alunos, como se dá nesta Escola, para obter cinquenta de média, pode preparar para o acesso além trinta ou trinta e cinco escolares” (MEDEIROS, 1940, p. 13).

Também analisa a *capacidade mental dos professores*:

Esta Diretoria não tem motivos para duvidar da capacidade mental dos professores desta Escola. Alguns destes elementos são lídimas inteligências, espíritos cultos, meritosos, comprovados. Os demais se revelam criteriosos, suprimindo com o esforço e o estudo o que lhes falta de espontaneidade mental. O medíocre, entre os titulados, ou dirigentes de aulas propriamente não existe entre nós (MEDEIROS, 1940, p. 13).

em Tambiá, conhecida como Cruz do Peixe”. / “Com grande festa, foi inaugurado a 14 de março de 1912, o serviço de iluminação Pública de João Pessoa, então Parahyba, com 500 lâmpadas alimentadas por um gerador de 420 Kva que era acionado por uma caldeira a vapor” (PAES, 1994, p. 15).

¹⁸² A situação de pobreza aliada às doenças, subnutrição e dificuldades de locomoção, não eram problemas enfrentados apenas pelos alunos da EAAPB. No Paraná, os problemas eram bem parecidos, conforme podemos ler na *Revista 100 anos* – Edição Comemorativa do Centenário, publicado pela Universidade Tecnológica do Paraná em 2009: “Os alunos, devido a sua condição de pobreza, estavam mais expostos a epidemias como as de tifo, varíola e gripe espanhola. A maioria não possuía vestuário apropriado, o que tornava necessária a confecção de uniformes. Apesar do número significativo de matrículas, o de formandos era muito menor; entre as diversas causas, estavam problemas com transporte e a subnutrição” (p. 12).

As reflexões diretas, às vezes indiretas, as sugestões que Coriolano de Medeiros apresenta em seu texto/relatório apontam a *incompreensão*, ou mais precisamente a *discordância* que o dirigente da escola (mas também do cidadão, professor, escritor, pensador!), diante do programa (*pomposo e inexequível*), guarda em suas entranhas: as tensões e os conflitos em torno de um modelo de escola, *cada vez menos de aprendizes e cada vez mais industrial*, que se ia formando nas primeiras décadas da República. As escolas vão ganhando contornos mais próximos aos pretendidos pelos reformadores, aqui entendidos como os responsáveis pelas *remodelações*. Não por acaso, para João Luderitz “o técnico seria o intermediário, consciente e de confiança do engenheiro, na relação com os operários, capaz de traduzir de forma precisa projetos e ordens” [por isso mesmo ele defendia] “a elevação do tempo de formação dos técnicos, e a transmissão das notações matemática, científica e espaço-gráfica que dessem a este técnico uma compreensão plena do processo produtivo e de sua inserção no mesmo” (QUELUZ, 2000, p. 211), tornando o programa, na visão dos opositores, *pomposo e inexequível*. Para uma melhor compreensão desse movimento, tratemos do método de ensino.

4.6 Notas sobre o método de ensino

Destarte, considerando o exercício que estamos fazendo de discutir os elementos que caracterizam a cultura escolar no âmbito da EAAPB (esta “em movimento”, pois vivendo o contexto das transformações por que passavam a educação brasileira), a questão do método de ensino não poderia faltar nas nossas reflexões.

Nesse particular, antecipemo-nos em reconhecer as dificuldades para trabalharmos o assunto, pois faltam informações mais precisas sobre *o como se ensinava* na EAAPB. Na ausência dessas, somos obrigados a “forçamos o olhar” sobre o que temos na perspectiva de enxergarmos *vestígios* do método. Também aqui consideramos o princípio de que, este [o método de ensino] deve ser considerado em *movimento*, acompanhando as mudanças que ocorriam nas escolas de aprendizes, antes preocupadas com a instrução e com o trabalho manual, mas, com o passar dos anos, cada vez mais comprometidas (ainda que também resistissem) com um tipo de ensino voltado para a formação de operários, ou seja, cada vez preocupadas com o trabalho industrial e suas particularidades.

Sabemos que “o método intuitivo foi a visão educacional característica da República” (QUELUZ, 2010, p. 2). Isso em uma época em que a discussão sobre o “saber ensinar” e “ensino produtivo” eram pontos de uma pauta educacional, cujo conteúdo era

assinalado por preocupações como o destino das sociedades, preocupações essas alimentadas pelas contribuições da biologia e da psicologia. Para Carvalho “não poderia haver ensino produtivo sem a adoção de métodos” e essa educação do homem moderno seria resultado dos “conhecimentos que resultavam sinteticamente das noções enciclopédicas hauridas em diversos ramos de estudo” (1989, p. 26). As crianças mereceriam uma preocupação singular:

Como era impossível “ensinar às crianças tudo quanto pode ser necessário à vida”, tornava-se praticável dar à inteligência um grau de maturidade que preparasse suficientemente o homem novo para entrar na vida social “com seguros capitais para o êxito”. Dos métodos bem entendidos e bem praticados é que poderia sair “o cérebro adaptado à conquista da verdade” (CARVALHO, 1989, p. 26).

A origem do Método Intuitivo remonta ao século XVIII com Pestalozzi¹⁸³ e à máxima de que o entendimento e a aquisição dos conhecimentos provinham dos sentidos e da observação. É a ideia de aprender a partir do mais fácil e simples, para o mais difícil e complexo. No Brasil, desde o Império, temos pelo menos dois marcos em relação a essa temática. Em 1886 foi publicado, pela Imprensa Nacional, o livro *Lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, que fora traduzido em 1881 por Rui Barbosa¹⁸⁴. Outro marco foi o projeto de Rui Barbosa (1883)¹⁸⁵. Mesmo que não tenha sido aprovado, esse projeto é referência nas políticas educacionais republicanas, pois foi a primeira vez que seus princípios e fundamentos foram sistematizados. No seu projeto, Rui Barbosa

¹⁸³ João Pestalozzi nasceu em Zurique, Suíça, em 1746 e faleceu em 1827. Exerceu grande influência no pensamento educacional e foi um grande adepto da educação pública. Democratizou a educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus. Seu entusiasmo obrigou governantes a se interessarem pela educação das crianças das classes desfavorecidas. Podemos dizer que ele psicologizou a educação, pois quando ainda não havia a estruturação de uma ciência psicológica, e embora seus conhecimentos da natureza da mente humana fossem vagos, viu claramente que uma teoria e prática corretas de educação deviam ser baseadas em tal tipo de conhecimentos. Em 1782, em seu primeiro livro: *Leonardo e Gertrudes*, expressa suas idéias educacionais, mas a obra não foi considerada como um tratado educativo pelas figuras importantes da época. Pestalozzi decide ser mestre-escola, e vai então, em sua escola, procurar aplicar suas ideias educacionais. Para ele, a escola deveria aproximar-se de uma casa bem organizada, pois o lar era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. (Verbete elaborado por Arilda Ines Miranda Ribeiro. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_pestalozzi.htm>. Acesso em: 14/ mar. /2012).

¹⁸⁴ Segundo Vidal, a obra “adaptada às condições do nosso idioma e países que o falam” (tal como consta no título brasileiro), trouxe ainda na capa a seguinte inscrição: “obra unanimemente aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública da Bahia, pelo Conselho Diretor da Corte e adotada pelo governo imperial” (2005, p. 154). Essa obra teria sido “utilizada nas escolas normais até pelo menos 1914” (KULESZA, 1992 *apud* VIDAL, 2005b, p. 154).

¹⁸⁵ No entanto, segundo Vidal, foi em 1879 que o ensino intuitivo apareceu pela primeira vez na legislação brasileira, através do “decreto 7.247, de 19 de abril, mediante a pena de Leôncio de Carvalho” e como um “disciplina da escola primária de 1º grau e *Prática de ensino intuitivo ou lições de cousas*, como matéria da Escola Normal” (2005b, p. 148-149).

[...] defendia a criação dos jardins de infância; escola primária pública, dividida em três níveis, no total de oito anos e gratuita; propunha a criação do ensino secundário, onde o ensino científico estaria intimamente ligado com a arte, com a duração variando entre três e seis anos, de cunho essencialmente profissionalizante, pois dos sete cursos previstos, seis seriam técnicos-profissionais, Agrimensor-Diretor de Obras Agrícolas, Maquinista, Mestre de Indústria, Relojoaria e Instrumentos de Precisão, Finanças e Comércio. O único curso não profissionalizante seria o de Ciências e Letras, com seis anos de duração, sendo também o único que daria acesso ao ensino superior. Os cursos profissionalizantes teriam o caráter de formação profissional terminal, sendo voltados obviamente, dentro da coerência do pensamento conservador liberal, para os jovens das classes subalternas, que comporiam a mão-de-obra qualificada para a modernização do país, vista como desenvolvimento econômico baseado na industrialização (QUELUZ, 2010, p. 2).

Para Rui Barbosa, o ensino técnico deveria seguir a lógica de que “a produtividade de um país, estava na razão direta da propagação da ciência entre os seus habitantes; que uma população será tanto mais pobre, quanto menos difundida se achar nas camadas populares a educação técnica e o saber positivo” (NASCIMENTO, 1997 *apud* QUELUZ, 2010, p. 2). Defendia o método intuitivo (conhecido como *lições de coisas*) idealizado segundo Dermeval Saviani, para “combater a ineficiência do ensino”¹⁸⁶.

No Brasil republicano, foi Sampaio Dória¹⁸⁷ o responsável pela reforma da educação paulista em 1920, um dos educadores que melhor resumiu os princípios básicos desta

¹⁸⁶ “O método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino, entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886. Verbetes elaborados por Dermeval Saviani. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm> Acesso em: 15/ mar. /2012.

¹⁸⁷ “Antonio de Sampaio Doria foi nomeado, em 1920, diretor geral da instrução pública paulista, cargo que ocupou até 1926, quando, via concurso, tornou-se catedrático de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo. Exonerado por Vargas em 1938, partiu para o exílio. Faleceu em 1964”. Disponível em:

pedagogia modernizadora, cuja preocupação era educar as crianças seguindo os princípios de como a natureza educou o gênero humano. Em seu livro *Princípios de Pedagogia*, escrito em 1914 ele apresentou um resumo sobre o que seria o método intuitivo, cujo aspecto fundamental era a chamada lei da recapitulação abreviada (definido por Spencer), ou seja:

[...] sendo exato que o desenvolvimento da criança reproduz abreviadamente a evolução da espécie, claro está que a criança se há de educar como a natureza educou o gênero humano. Na marcha progressiva da civilização se pode buscar o critério infalível para a transmissão de conhecimentos, com o fito de ajudar a evolução natural e espontânea da criança preparando-a para a vida completa (DÓRIA, 1914 *apud* QUELUZ, 2010, p. 2)¹⁸⁸.

Segundo o método intuitivo, a educação deve partir do empírico, concreto e sincrético para o racional, abstrato e sintético, ou seja, do indefinido para o definido. Numa percepção evolucionista, o ensino deve tomar como princípio as experiências vividas pelas crianças, que, a partir da “intuição sensível devem construir gradualmente o conhecimento” (QUELUZ, 2010, p. 3), ganhando importância a lição de coisas.

O conhecimento deve ser decomposto em partes pequenas e de fácil apreensão, as aulas devem ser curtas, entremeadas de jogos e exercícios físicos, respeitando a evolução fisiológica e mental da criança. O professor deve abandonar a postura autoritária de detentor do conhecimento, passando a ser um abreviador de caminhos para a criança evoluir no caminho do conhecimento humano (QUELUZ, 2010, p. 3).

Sampaio Dória defendia a intervenção do Estado, de modo que, através do ensino público, bons hábitos fossem formados, superando inclusive a ideia de aparelhos disciplinares no combate à criminalidade. Acreditava na instrução intuitiva como capaz de melhorar os homens, como no trecho abaixo:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_antonio_de_sampaio_doria.htm> Acesso em: 09/ dez./ 2011.

¹⁸⁸ Na passagem seguinte, Franco Cambi oferece informações preciosas para entendermos a relação do método intuitivo e seu legado no pensamento de Spencer: “O princípio que governa a educação spenceriana durante todo o curso da idade evolutiva é o da “utilidade”, que corresponde exatamente ao tipo de educação solicitada pela sociedade atual, dinâmica e industrial, científica e comercial. Isso leva, também no ensino, a revolucionar o método. Não se deve mais partir das noções a aprender e da sua ordem lógica, mas das exigências e da evolução psicológica da criança e das experiências concretas, “úteis”, que ela vem fazendo. Além disso, tal método de ensino inspirado nos princípios do evolucionismo exige também que a ordem das noções decalque as descobertas historicamente realizadas pela raça humana, já que, como dirá ainda mais explicitamente Stanley Hall, “a ontogênese repete a filogênese” e isso deverá valer para o ensino das várias matérias (da matemática à história) e permitirá uma aprendizagem mais ordenada do simples para o complexo e uma relação constante à concretude da experiência” (CAMBI, 1999, p. 471).

[...] a instrução intuitiva melhora os homens, a convicção de que todos os fenômenos do universo, todos os fatos por pequenos que sejam, se subordinam às fatalidades das leis da ordem e constituição divina, sobre desenvolver a inteligência, inspira o sentimento de legitimidade nas desigualdades econômicas sugere a certeza de que as coisas, semeadas hoje com propriedade, desabrocharão amanhã em benefícios compensadores, cria energias morais para maior firmeza na resistência às misérias, e na clemência entre os arbítrios da força; forma aptidões práticas para a conquista limpa da riqueza, para a felicidade real e superior (DÓRIA, 1914 *apud* QUELUZ, 2010, p. 4).

Segundo Valdemarin (2000), “o Método de Ensino Intuitivo, dada sua pretensão de constituir-se na base para a modernização da forma de ensinar”, vai impulsionar “a produção de inúmeros manuais, destinados a alunos e professores, exemplificando procedimentos e conteúdos de ensino capazes de concretizar as inovações pretendidas” (2000, p. 76). Nesse exercício de “ensinar”, os fatos e os objetos ganham relevo pela capacidade de produzir ideias no campo do concreto, do racional e ativo¹⁸⁹. Para Souza, “observar e trabalhar eram essenciais no método” (2007b, p. 175) e, no limite, cria condições para que as crianças entrem em contato com a sociedade capitalista, conforme pode ser observado na passagem abaixo, em que uma estudiosa do tema, ao discutir o programa de ensino, afirma a ênfase que era dada ao trabalho industrial.

Os objetos utilizados nas lições de coisas são cadeiras, sinos e campas, alfinetes, relógios, chapéus, sapatos, portas, cartas, chave, esponja, água, leite, vidro, lã, cola, goma arábica, cortiça, com uma análise completa de sua forma, suas partes constitutivas, seu uso etc. Iniciando as lições sobre as formas com objetos presentes no cotidiano da criança, o programa de ensino progride até chegar a objetos industrializados ou elementos naturais, isto é, fabricados ou postos a serviço do homem. Nessa sequência de lições, é possível identificar a ênfase dada a um modelo social específico, qual seja, aquele pautado no trabalho industrial, portador de um modelo formativo que tem a racionalidade e a produção de objetos e mercadorias como seus valores prioritários (VALDEMARIN, 2004, p. 130).

¹⁸⁹ Segundo Valdemarin: “Nessa proposição, o processo de ensino deve desenvolver-se do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora, dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras, dos princípios para as regras, ou seja, do que pode ser observado para a abstração. Assim sendo, observar é progredir das percepções dos sentidos para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento, por meio de atividades concretas que são, ao mesmo tempo, expressão do pensamento e da experiência. Dada a proposição de que os sentidos são os instrumentos determinantes para a aquisição do conhecimento, os objetos a serem utilizados no ensino, isto é, postos para serem observados, assumem papel fundamental, pois são a garantia de que o conhecimento não seja meramente transmitido, mas gerado com base no contato com o objeto” (2000, p. 77).

No caso específico do ensino profissional, e acompanhando o trabalho de Queluz (2000), podemos perceber que a compreensão do método de ensino passa pelo entendimento de que se formaram, na República Velha, duas grandes sínteses, duas concepções de ensino técnico e que foram utilizadas nas escolas de aprendizes. A primeira, tendo Paulo Ildefonso d'Assumpção (diretor da Escola de Aprendizes do Paraná) como defensor, “misturava o ensino intuitivo e o sloyd [procurava] resgatar a dignidade do trabalho” (QUELUZ, 2000, p. 210)¹⁹⁰. A ambição era formar operários-artesãos que tivessem controle total da produção, que deveria ser manual; a segunda síntese era defendida por João Luderitz (do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre) cuja preocupação maior era com a eficiência da produção. Defendia a industrialização nas escolas, aproximando-se dos princípios tayloristas de organização das oficinas¹⁹¹. No conjunto das tensões e das resistências, registramos que Coriolano de Medeiros se inclinava fortemente para a primeira síntese, ao tempo em que combatia, “com suas armas”, a segunda.

Na busca por outras pistas, Gurgel (2007) destaca na Escola de Aprendizes de Natal a presença das *lições de coisas* no currículo e afirma a importância do método intuitivo. Pelo modelo semelhante e pela proximidade, não é difícil imaginar que a mesma ênfase tenha sido dada na EAAPB. Essa metodologia foi facilitada na década de 1920, segundo consta no Relatório do Serviço de Remodelação do ano 1927, pela publicação de “livros sobre trabalhos manuaes, organizados de accôrdo com os methods preconizados por autores allemães e americanos” (BRASIL, 1927, p. 258), todos devidamente adaptados às nossas condições. Em 1925, por exemplo, consta no Relatório do Serviço de Remodelação a distribuição de livros para várias escolas, dentre elas a EAAPB, além de “pequenos aparelhos e drogas” para equipar os “gabinetes de physica” [...] e de “chímica” (BRASIL, 1925, p. 504). No mesmo Relatório, podemos ler informações sobre a compra de vários equipamentos, todos indicando características do ensino intuitivo:

Ao mesmo tempo comprou-se [...] grande quantidade de quadros, hymnarios, mappas, cadernos e outros livros didacticos para o ensino intuitivo das disciplinas do curso elementar, os quaes foram pelas Escolas de

¹⁹⁰ “O sloyd era a produção de objetos de uso doméstico pelas famílias camponesas durante os longos invernos na Escandinávia” (QUELUZ, 2000, p. 75). Cf. a discussão sobre a conjugação do método intuitivo e do método sloydal na obra citada de Queluz, páginas 74 a 79.

¹⁹¹ Para João Luderitz “o técnico seria o intermediário, consciente e de confiança do engenheiro, na relação com os operários, capaz de traduzir de forma precisa projetos e ordens” [por isso mesmo defendia] “a elevação do tempo de formação dos técnicos, e a transmissão das notações matemática, científica e espaço-gráfica que dessem a este técnico uma compreensão plena do processo produtivo e de sua inserção no mesmo” (QUELUZ, 2000, p. 211).

Manáus, São Luiz, Natal, **Parahyba** (grifo nosso), Recife, Aracajú, Bahia, Bello Horizonte, Cuyabá, Campos, Curytiba e Florianopolis (BRASIL, 1925, p. 505).

Além desses materiais, o Serviço de Remodelação disponibilizou livros para às escolas, conforme consta no Relatório:

Foram, ainda adquiridos e distribuídos 250 exemplares do livro “Instrução Moral e Cívica”, de Araujo Castro; 300 exemplares da “História Natural” de Waldomiro Potsch; 200 exemplares da “Geometria” de Heitor Lyra; e “Arithmetica Practica” de Ruy de Lima e Silva (BRASIL, 1925, p. 505)¹⁹².

As ações do Serviço de Remodelação tinham um objetivo claro, “o desenvolvimento da produção industrial das oficinas escolares” (BRASIL, 1925, p. 505). No ano seguinte, no programa apresentado na *Consolidação*, e posto em prática na EAAPB, a presença das *Lições de Coisas* e a carga horária bastante elevada de *Aprendizagem nas oficinas* são sinais do método intuitivo como condutor do ensino na EAAPB. A instrução adquiriu assim um caráter utilitário, reforçando a oposição ao ensino livresco. Nas palavras de Kulesza:

[...] o método intuitivo pressupunha uma manipulação concreta dos objetos, em oposição ao ensino livresco, então em voga. Rechaçados pelo tradicionalismo, com seus preconceitos contra o trabalho manual, os partidários do ensino intuitivo encontraram nas Escolas de Aprendizes o terreno ideal para comprovar suas teses. Não há dúvida que esta experimentação, realizada nas escolas primárias profissionais, com alunos considerados “inferiores” social e intelectualmente, engrossou, na década de 20 do século passado, os argumentos dos partidários da Escola Nova a favor do “aprender fazendo” (KULESZA, 2008, p. 95).

¹⁹² Não podemos afirmar categoricamente a utilização destes livros na EAAPB, uma vez que não encontramos registros em fontes documentais. No entanto, sabemos que foram disponibilizados pelo Serviço de Remodelação, o que nos permite fazer uma conjectura do tipo que “é possível que tenham sido utilizados sim”. Lembremos que o livro de Araújo Castro (Instrução Moral e Cívica, 1925), foi indicado “para a cadeira de instrução moral e cívica do Collegio Pedro II” (p. 3) este, aliás, Colégio referência na época. Do ponto de vista do método, o livro é composto de lições curtas, bem ao estilo do ensino intuitivo, contemplando temas como *a moral e o direito, a moral cívica, o character, a verdade, a civilidade, o trabalho, a hygiene, a familia, a escola, a lei, a patria, os símbolos nacionais, a constituição, o escotismo*, dentro outros. No capítulo seguinte, mostramos que Coriolano de Medeiros cita este autor como referência, fazendo alusão a outro livro de sua autoria.

A afirmação de Kulesza nos remete para a década de 1920, quando “o ideário reformador penetrou no Brasil de modo sistematizado” (MONARCHA, 1989, p. 15)¹⁹³. Com efeito, em outro trabalho, Kulesza & Melo, tomando por base Margotto (2000), sugerem que as *lições de coisas* “desembocaram naturalmente nas escolas de artífices”, pois era nessas que o método intuitivo “poderia operar integralmente, sem as limitações impostas pelos conteúdos excessivamente literários e, portanto, abstratos, do currículo “acadêmico” das escolas primárias” (KULESZA; MELO, 2006, 2006, p. 9). Seria, então, um exercício do *aprender fazendo*, ou, no limite, um tipo de experiência norteada por esse princípio, típico da Escola Nova, que nesse caso particular “entretinha os jovens com seus desafios práticos” (KULESZA; MELO, 2006, p. 9), sugerindo assim outro princípio defendido pelos educadores escolanovistas, a saber: a escola ativa, no sentido de uma escola que “desperta o interesse da criança por meio da atividade” (VEIGA, 2007, p. 273).

Nesse contexto, a educação profissional também seria reformada, no conjunto das discussões que Fernando de Azevedo apresentou como de “agitação de ideias” no país, chamando-o de “movimento reformador da cultura e da educação” (AZEVEDO, 1976, p. 153). João Luderitz tinha em mente uma escola que, aproximando-se da racionalidade dos processos de produção das fábricas, pudesse, no limite, “auxiliar no processo de formação de mão-de-obra e domesticação do operariado” (QUELUZ, 2010, p. 10). O método de ensino era parte desta *engrenagem*, antes e durante a reforma das escolas de aprendizes. Já em 1911, por exemplo, estava previsto no artigo 40 do Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro (Regulamento de 1911), a organização de um museu escolar, cujo objetivo era “facilitar ao aluno o estudo de lição de cousas e desenvolver-lhe a faculdade de observação”. Curiosamente, o mesmo texto (“*Será organizado em cada escola um museu escolar, destinado a facilitar ao aluno o estudo de lição de cousas e desenvolver-lhe a faculdade de observação*”), *ipsis litteris*, aparece no Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918 (Regulamento de 1918, artigo 37) e na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices de 1926 (artigo 37).

Embora não se tenha notícias da organização de um museu *propriamente dito* na EAAPB (apesar das orientações), sabemos da importância que era dada ao “aprender fazendo”. A escola participava de exposições e os trabalhos finais realizados pelos alunos

¹⁹³ Para Monarcha “são testemunhos dessa difusão: a expansão qualitativa da nova literatura educacional; as diferentes reformas de ensino realizadas em diversos Estados da Federação e no Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogos, posteriormente denominados “educadores profissionais” e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE. O debate sobre educação e pedagogia trouxe à tona, por sua vez, uma outra aspiração de instrução pública, que procurava evidenciar o caráter psicopedagógico da educação e apoiava-se em uma nova concepção de infância” (1989, p. 15).

eram expostos, inclusive com a perspectiva de serem vendidos, embora nem sempre isso acontecesse, como bem destacou Coriolano de Medeiros.

Todos os anos efetua a Escola uma exposição de artefactos seleccionados entre os de encomendas particulares e os confeccionados pelos alunos nas provas parciais e finais. Tão é de bom alvitre se fabricarem móveis, utensílios, etc., na presunção de vendê-los depois. Quasi sempre ficam sem compradores ou são adquiridos por preços que não equivalem ao material empregado (MEDEIROS, 1940, p. 28).

Em 1918, por exemplo, a escola foi convidada e participou de uma Exposição Municipal, como nos informa Coriolano de Medeiros, e concorreu “na altura de seus recursos”, recebeu “menção honrosa” e obteve “alguns artefactos premios animadores” (MEDEIROS, 1922, p. 8). Quatro anos depois, em 1922, a escola voltou a participar de uma exposição, dessa vez enviando materiais. Sobre essa exposição, escreveu Coriolano de Medeiros:

Em meiado desse mez [abril], determinava o Exmo. Sr. Director Geral de Industria e Commercio que se entregassem ao respectivo Delegado, os artefactos destinados pelo estabelecimento à Exposição Commemorativa do Centenario da Independencia Nacional. Pela ausencia de ordens, verificámos que nem mesmo se haviam começado alguns trabalhos; mas, dispondo da boa vontade do corpo docente, iniciaram-se os trabalhos de maneira que ao chegar o dr. Lycerio Schreiner, encarregado de verificar o andamento de taes serviços, encontrou tudo bastante adiantado, indicando este funcionario mais algumas outras confecções que foram executadas. Assim em praso tão curto, estando a serralheria desfalcada do contra-mestre, que se demittira desde Março, contando a Escola somente para os trabalhos com 32 aprendizes dos annos 2º, 3º e 4º, não podendo os demais auxiliar por serem alumnos do primeiro anno, conseguiram-se executar os artefactos enumerados... (MEDEIROS, 1922, p. 4)¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Coriolano de Medeiros cita os trabalhos que teriam sido entregues ao delegado para fazerem parte da Exposição do Centenário: “CATALOGO 1 << Resenha historica da Escola >>. 1 Quadro com diagramma estatístico. 4 series gradativas de desenhos, reunidas em quatro cadernos. 4 series gradativas de exercicios calligraphicos, em 4 cadernos. 1 Pasta com 12 desenhos artisticos. 1 Moldura com desenho da adjunta D. Olivia do Valle. ARTEFACTOS DA MARCENARIA 1 estante para livros, em peroba branca. 1 quadro artistico com photographias da Escola. 2 quadros artisticos, com amostras de varias madeiras do Estado. 1 quadro com duas series progressivas de exercicios elementares. 1 mesa elastica, em miniatura. 2 tamboretas em miniatura. 1 graminho. 1 meia esquadria. 1 frontão artistico com o titulo da Escola. 1 copo torneado. ARTEFACTOS DA ALFAIATARIA 1 completo sacco de casimira, para homem. 1 uniforme de brim branco, com chapéu, modello para os alumnos da Escola. 1 uniforme de brim de cor, com chapéu, para criança. 1 chapéu de casimira. 2 bonets. 1 collete de phantasia. ARTEFACTOS DA SAPATARIA 1 par de sapatos de vaqueta amarella, a ponto, para homem. 1 par de botinas a ponto, de vaqueta marron, para homem. 1 par de sapatos, em verniz, para senhora. 1 par de sapatos, em búfalo branco para senhora. 1 par de botas de montaria. 3 pares de sandalias em carneira e a taxa. ARTEFACTOS DA ENCADERNAÇÃO 1 album em branco. 1 album com photographia da Escola. 3 pastas. 1 porta-cartões. 4 porta-retratos. 1 carteira-bloco para mesa. 1 bloco. 3 carteiras-blocos para bolço. 1 carteira de mão para senhora. 1 carteira para dinheiro. 1 encadernação ½ chagrin com cantos. 1 encadernação ½

A prática de participar ou mesmo de promover exposições parecia ser comum na escola. Mais tarde, outras exposições aconteceram. No final da década de 1930, para além de uma simples mostra de materiais, os objetos (artefatos) foram fotografados e alçados a condição de *imagem monumento*, vestígios de suas práticas escolares, como nas imagens abaixo (fotografias 11, 12 e 13). Trata-se de registros de exposições de artefatos ocorridas em 1939 e 1941.



Foto 10 – Exposição de artefatos realizada em 1939. Fonte: MEDEIROS, 1940, p. 55.

bazzana simples. 1 encadernação americana. 1 encadernação a panno cheio. 1 encadernação a $\frac{1}{2}$ panno com cantos. 2 series progressivas de exercicios. ARTEFACTOS DA SERRALHERIA 1 quadro com duas series progressivas. 1 mesa de ferro batido. 1 escudo com armas da Republica, fundição em bronze e molde da officina de Marcenaria da Escola. 1 polé. 1 cantoneira. 1 martello de bilro. 1 martello de Penna. 1 união dupla. 1 compasso de volta. 1 compasso de pé. 2 parafusos. 1 copo lubrificador. 1 ferro economico, fundição em ferro, molde da marcenaria. 1 eixo para serra circular” (MEDEIROS, 1922, p. 5-7).



Foto 11 – Exposição como prova final da turma de 1939. Fonte: MEDEIROS, 1940, p. 50.



Trabalhos executados pelos concluintes diplomados em Alfaiataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição - 1941

Foto 12 – Trabalhos executados pelos concluintes em Alfaiataria, Tipografia, Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição. Acervo do NDPEP, autor desconhecido. Data provável: 1941.

Ademais, no contexto em que a República era portadora de um projeto de regeneração do tecido social, bem como de moralização de hábitos e costumes, sobretudo do *povo*, a resistência a esse tipo de pragmatismo deve ter se manifestado também entre os usuários da escola (alunos e pais). No exemplo a seguir, apresentamos o trabalho manual típico do método intuitivo e, ao mesmo tempo, a resistência a esse tipo de atividade. O diálogo que reproduzimos abaixo fora publicado no “O Aprendiz” de 23 de setembro de 1934:

A Professora – *Vamos trabalhar hoje em tecelagem.*

O Aluno – *O ano passado papai disse que isso era inovação e que a gente estava perdendo tempo.*

A Professora – *O teu papai, se disse isso, é porque desconhece a grande utilidade que tem trazido às escolas primárias de todo o país a introdução dos trabalhos manuais como elemento educativo* (Cf. KULESZA, 2008, p. 95).

Nessa discussão sobre o método são emblemáticas as visitas de Paulo Ildefonso de Assunção em 1916 (para inspecionar, a serviço do Governo Federal, as escolas de aprendizes do *norte*) e de João Luderitz, em 1923, encarregado da remodelação do ensino profissional técnico. O primeiro era defensor do método intuitivo, mas comprometido com a formação de operários artesãos; já o segundo, era portador da ideia da *remodelação em curso*, em sintonia com as reformas que a educação brasileira *ensaiava*; era defensor, portanto, de uma escola cuja organização mais e mais se aproximava da racionalidade das fábricas. Anunciava-se, conforme ensinamentos do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), a premissa segundo a qual “o ideal de homem culto [como queria Coriolano de Medeiros] era suplantado pelo ideal de homem prático: o Homem Novo” (MONARCHA, 1989, p. 14). Em outras palavras, apresenta-se com mais força e fôlego a tese defendida por João Luderitz, que defendia com muita ênfase “o anseio tão “escola novista” de uniformizar procedimentos, sistematizar programas de ensino”, na perspectiva de “aumentar a produtividade das oficinas, unificar a metodologia de ensino, industrializar as oficinas” (QUELUZ, 2010, p. 10). Nesse sentido, o trabalho manual, a elevada carga horária nas oficinas e a industrialização são sinais da presença do método intuitivo na EAAPB, na versão defendida pelo Serviço de Remodelação. As divergências, no entanto, jamais desapareceriam. O descontentamento de Coriolano de Medeiros aproxima-se das posições de Paulo Ildefonso da escola do Paraná, ambos ainda comprometidos com uma tradição artesanal. O engenheiro Luderitz, por sua vez, já vislumbrava uma sociedade do trabalho nos marcos do capitalismo. Seu discurso era o

discurso de tantos outros homens cultos das décadas de 20 e 30, defensores da modernidade. Um tempo em que:

Médicos, higienistas, pedagogos, alienistas, engenheiros, filantropos etc., em resumo: a comunidade de homens cultos passou a invadir o mundo do trabalho, emitindo discursos neutros e frios, científicos, com a finalidade de moralizar e regenerar o insubordinado e andrajoso operário urbano, procurando dissuadi-lo de sua autonomia e convencê-lo da infinita superioridade da sociedade do trabalho (MONARCHA, 1989, p. 104).

Com efeito, todos colaboram com o projeto republicano que, no limite, pretendia disciplinar as classes menos favorecidas (perigosas!). No entanto, somente Luderitz (diferentemente de Coriolano de Medeiros e de Paulo Ildefonso) era comprometido com o movimento de subordinação do trabalho ao capital e, portanto, encaixava-se facilmente na categoria de *homens cultos*, tal como apresentada por Monarcha.

4.7 O olhar docente sobre a Escola, o ensino e a aprendizagem

Muito importante na análise da experiência pedagógica desenvolvida na EAAPB será discutirmos os depoimentos dos professores sobre os mais diferentes assuntos relacionados, direta ou indiretamente, com o processo de ensino e aprendizagem, ou, o “olhar” dos professores e professoras, bem como dos mestres das oficinas, sobre o seu trabalho, suas dificuldades e as explicações oferecidas para justificar o desempenho dos alunos. Recorremos aos depoimentos presentes no Relatório Oficial de 1940. Tais depoimentos, ainda que escritos com muito cuidado, pois respondem a um questionário proposto pelo Diretor da Escola, sugerem, em suas respostas, o grau de compreensão dos docentes em relação à escola, seu papel e sua inserção social, bem como as dificuldades enfrentadas pelos alunos e os efeitos desses problemas no processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 1939, o Diretor distribuiu entre os professores do curso primário e de desenho um questionário temático para ser respondido, “como se fôsse um test” (MEDEIROS, 1940, p. 14). Em nenhum momento do Relatório, o Diretor Coriolano de Medeiros explica os *reais* motivos da aplicação do questionário. No entanto, se considerarmos que as respostas foram transcritas *dentro* de um item intitulado CAPACIDADE MENTAL DOS PROFESSORES (sic), e se considerarmos também o teor de suas perguntas, não temos dúvidas de que fazia parte das suas preocupações o tema da educação dos alunos, quer seja na sua formação técnica, quer seja na formação cidadã. Ressaltamos também que os depoimentos

foram inseridos no Relatório tal como foram apresentados, sem análise ou crítica de qualquer natureza. O próprio autor do documento esclarece: “Transcrevo a resposta de cada um, para melhor juízo de quem se interessar pelo assunto, conservando a respectiva ortografia, a redação dos originais” (MEDEIROS, 1940, p. 14). Diante do exposto e considerando que não deveria ser apenas um “capricho” do dirigente da EAAPB é que nos perguntamos: para quem Coriolano de Medeiros escrevia, senão para o diretor da divisão do ensino industrial (do então Ministério da Educação e Saúde) e para os responsáveis pelas reformas promovidas nas EAA, tendo a frente João Luderitz? Quem deveria “se interessar pelo assunto”? Que diz o Diretor Coriolano de Medeiros através das “falas” dos docentes da EAAPB?

No nosso entendimento, a apresentação dos depoimentos no Relatório Oficial, *Apresentado ao Diretor da Divisão do Ensino Industrial* indica uma vontade do então Diretor Coriolano de Medeiros, que, descontente com os rumos das reformas implementadas pelo Governo desde os anos 20, parecia querer informar, através do relatório, as especificidades da EAAPB, bem como indicar equívocos de tais reformas que empurravam as escolas rumo à *industrialização*, na direção dos princípios da racionalização do trabalho. Segundo Leite, a finalidade da escola, na visão de Coriolano de Medeiros “não era apenas especializar o operário, mas formar o homem integral, adestrando-o para o exercício de uma profissão” (1979, p. 16). Para outro estudioso, Coriolano era um humanista cristão ainda comprometido com os ideais que deram origem as EAA:

Na concepção de Coriolano, que podemos considerar humanista cristã, o ideal de formação do artífice era a do antigo mestre-artesão – pré-requisito básico para que ele pudesse se elevar ao nível da arte, transformando-se em artista – senhor dos meios de produção e dos saberes necessários para a confecção de sua obra (KULESZA, 2010, p. 49).

O fato é que responderam ao questionário o(a)s docentes: Abelardo Guilherme dos Santos, Analíce Caldas de Barros, Ana Ribeiro Mindêlo, Anília Miranda de Sá, Augusta Flôres Falcão, Castorina de Menezes Barros, Glaura Vilar Guedes, Maria Eulina L. de Albuquerque, Maria Tercia Bonavides Lins, Neide da Silva Nobre, Ninalia de Luna Freire e Osmarina Carvalho. O tema era: “*Dizer, valendo-se da observação e da experiência, porque é pequena a percentagem de alunos cujo aproveitamento lhes permite acesso às classes superiores*” (MEDEIROS, 1940, p. 14).

Para Abelardo Guilherme dos Santos, Coadjuvante do ensino da 3ª classe do curso de Desenho, os principais problemas eram: a) educação doméstica; b) a excessiva pobreza dos

alunos e c) a necessidade de trabalharem, muitas vezes forçados pelos pais. As três causas apontadas pelo professor estão intimamente relacionadas, ainda mais quando observamos suas justificativas. Sobre a educação doméstica afirma que:

Os alunos passam ex-abruto de um ambiente a outro muito diverso. Em casa ou não ha autoridade alguma (e neste caso não ha ordem, nem incentivo, nem método) ou há severidade anti-natural que faz da criança um tímido, muitas vezes incapacitado de lances de vivacidade que são a principal mostra de inteligência (Santos *apud* MEDEIROS, 1940, p. 14).

Para explicar de que forma a pobreza interfere na aprendizagem dos alunos, esclarece o professor que esses se preocupam mais com a hora da merenda:

Sub-alimentados em sua maior parte, tornam-se indolentes, preocupados mais com horas de merenda do que com as aulas. Meninos ha que chegam em jejum e de noite nada têm para comer, vivendo, assim, praticamente da merenda que a Escola lhes fornece. Ora ninguem acredita que essa merenda seja bastante para manter o equilíbrio que deve haver entre a nutrição e o dispêndio de energias que na escola se exige do aluno (Santos *apud* MEDEIROS, 1940, p. 14)¹⁹⁵.

Por último, explica o Professor que uma das causas principais que faz os alunos deixarem a escola, “se eliminarem” como escreveu o Diretor Coriolano de Medeiros, é que esses são “na maioria paupérrimos”. Assim, quando encontram “um emprego qualquer, os próprios pais obrigam-nos a trabalhar para ajudá-los” (Santos *apud* MEDEIROS, 1940, p. 14). Não acredita que falte inteligência aos alunos, “a não ser em caso de sífilis hereditária, de que contamos largo coeficiente” (Santos *apud* MEDEIROS, 1940, p 14); falta na verdade vontade e maior dedicação dos alunos por causa da “educação doméstica imprópria, que os não encaminham e não incentivam, ou por causa da sub-alimentação ou, ainda doença e pela ajuda que precisam dar à família” (Santos *apud* MEDEIROS, 1940, p. 14). Portanto, na raiz dos problemas, na leitura que faz o professor Abelardo Guilherme dos Santos, estão as questões sociais. Em uma palavra, pobreza. Palavra que reflete os demais problemas que quase sempre acompanham a vida das pessoas quando excluídas das condições materiais mínimas necessárias para viver.

¹⁹⁵ Na EAAPB, a merenda foi de grande importância: “A instituição da merenda escolar paira acima de qualquer elogio. A nossa Escola conta avultado número de alunos que têm, por primeira e, em certos dias a única, refeição quotidiana, a merenda da Escola” (MEDEIROS, 1940, p. 29).

Já a professora Analíce Caldas de Barros, do curso primário – classe A, com experiência de dezesseis anos com o magistério, responde a questão indicando os seguintes problemas: as endemias periódicas (sarampo, gripes, coqueluches, malária, etc), as chuvas, a extensão do expediente de oito horas e a necessidade de trabalharem. Escreve Analíce Caldas que:

[...] muitas destas crianças são auxilio das famílias, apanhando níqueis em fretes das feiras de quartas e sábados, carregando água dos chafarizes e combustível das capoeiras mais próximas para as necessidades domésticas (Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 15)¹⁹⁶.

Em sua resposta, a professora Analíce ofereceu informações preciosas sobre sua turma, que, com alguma ressalva, podem ser usadas para termos pelo menos uma ideia de um dos problemas cruciais enfrentados pela escola, conforme já mostramos neste trabalho, a saber: o reduzido número de concluintes. Afirma que:

A classe A do primeiro ano [...] matriculou o ano passado 78 alunos conforme registro do livro competente, havendo uma certa seleção; 19 destes não frequentaram mais que uma semana de aula; 21 abandonaram antes de um semestre, deixando todos de frequentar a escola. Dos 38 restantes dei passagem a 31 ficando os sete excedentes incluídos na fração dos retardados e anormais, cuja percentagem não é pequena em virtude do meio precário de onde provém a maioria dos nossos alunos (Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 15).

Analisando os dados, temos que apenas 39,74% dos alunos que realizaram suas matrículas conseguiram aprovação. Índice considerado pela professora como bom, diante das *circunstâncias que nos oprimem*. Ao assinalar os problemas, a professora Analíce faz sugestiva referência à pobreza do material escolar:

[...] a frequência pequena e irregular do aluno. A pobreza do material escolar. Não apresentarem as crianças um nível mental mais ou menos equivalente. Não haver uniformidade aproximada na organização da classe (Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 15).

¹⁹⁶ Em meio às tensões e conflitos com a escola e seus ritmos, a baixa frequência escolar tinha no trabalho, ou na necessidade das crianças trabalharem uma de suas causas. A situação pode ser observada também em outras cidades. Em Belo Horizonte, por exemplo, nos últimos meses do ano (época de colheita), os alunos eram retirados da escola pelos próprios pais, para auxiliá-los nas atividades (Cf. VAGO, 2010, p. 26).

Segundo a professora Analíce Caldas, a criança que não frequentara nenhuma escola antes da EAAPB chegava “completamente analfabeta, já eivada de todos os vícios de linguagem decorrentes do meio” (Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 15); e conclui que “só em condições excepcionais de inteligência poderá vencer um programa de primeiro ano como o nosso, ficando dentro de dez meses habilitada a receber as matérias que compõem o segundo” (Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 15). Conclui ainda que a passagem do aluno (aprovação), já no primeiro ano, quando da alfabetização, quando ocorria era algo *brusco*, em razão da impossibilidade do aluno de adquirir conhecimentos e habilidades que justificassem a *transição*: “A transição de uma cartilha, para estudos difinitivos e mais ou menos completos de História e Geografia, me parece demasiado brusco”, de modo que, no seu entendimento, “faltava ao aluno leitura sobre tudo, e habilidade de interpretação e de escrita que se não adquirirá em dez meses de alfabetização” (Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 15).

Por sua vez, a professora Coadjuvante do Curso Primário, Ana Ribeiro Mindêlo, depois de reconhecer os mesmos problemas sociais, pobreza, doenças, indica a falta de assiduidade como causa principal do pouco aproveitamento dos alunos. Escreveu em sua resposta ao inquérito proposto pelo diretor da EAAPB que:

São bem conhecidos os alunos que se ausentam nas quartas e sábados para ganhar algum frete ou vender na feira o produto dos trabalhos de seus pais. Outros nos vêm dizer envergonhados que faltaram porque a única roupinha que possuíam tornou-se imprestável e tiveram de esperar que lhe pudessem comprar outra. E o que é mais triste ainda: alguns que moram distante, não tendo em casa o que comer, pela manhã, preferem não vir a escola, onde só ao meio-dia terão a merenda (Mindêlo *apud* MEDEIROS, 1940, p. 17).

Anília Miranda de Sá, professora com dezesseis anos de experiência, Coadjuvante do Ensino de 3ª classe do curso de desenho, também contribuiu com o Diretor, respondendo a questão que lhe foi apresentada. Para ela, são inúmeros os problemas, tais como: a deficiência do material escolar, as exigências do programa, o fato de os alunos morarem distantes da escola (*em subúrbios*), falta de alimentação adequada, chuvas e doenças. Impressiona-nos a força do seu relato:

Nos dias de chuva, a baixa na frequência é considerável, sendo de lamentar o estado em que êsses meninos se apresentam nas aulas: descalços, com a sua única roupa encharcada, sobrevivendo a gripe, a coqueluche, além das endemias tão comuns às crianças que pertencem às classes proletárias (Sá *apud* MEDEIROS, 1940, p. 18).

A professora Anília, num esforço para oferecer precisão ao seu Diretor, ainda oferece a seguinte descrição dos alunos afirmando que “quasi todos apresentam aspecto doentio; pálidos, raquíticos e sem coragem para os trabalhos escolares” (Sá *apud* MEDEIROS, 1940, p. 18). Tudo isso, na interpretação da professora, aliado à falta de estímulos das famílias, concorrem para o pouco desenvolvimento da aprendizagem e, portanto, do potencial dos alunos. Por isso, e em função da realidade presente, a professora se diz satisfeita com o índice de aprovados: “Mesmo assim o coeficiente de promovidos nas minhas classes está entre 40 e 50 por cento, o que não me parece pouco” (Sá *apud* MEDEIROS, 1940, p. 18).

Por sua vez, Augusta Flôres Falcão, Professora Coadjuvante de Ensino de 3ª classe, assinala os mesmos problemas já indicados pelos seus colegas, dentre eles, o trabalho doméstico. No entanto, para ela, o principal problema era mesmo a pobreza, e, claro, os limites produzidos por essa situação:

Sendo os alunos desta Escola em quasi sua totalidade pobres, sem os recursos necessários para o tratamento da opilação, paludismo, afecções dentárias e outras doenças que de preferencia atingem essa classe, nem todos, por isso, se encontram em condições de bem assimilar as lições que lhes são ministradas (Falcão *apud* MEDEIROS, 1940, p. 18).

Assim, segundo a professora Augusta Flôres Falcão, como consequência da pobreza, “muitos alunos respondem pelos trabalhos de casa” e por isso “falta-lhes tempo extra para dedicarem-se aos estudos, de maneira que, só nesta Escola, tratam dos seus deveres letivos” (Falcão *apud* MEDEIROS, 1940, p. 18).

Quem também respondeu ao questionário proposto foi a professora Castorina de Menezes Barros, Coadjuvante do curso primário, classe C, mostrando-se também preocupada com os problemas que interferem na permanência dos alunos na escola e, claro, na aprendizagem: pobreza extrema ou condições financeiras precárias, desconforto físico da classe social e, até mesmo, problemas de dor de dente (a escola em 1939 não tinha assistência médica e dentária), provocavam ausências dos alunos. Num esforço para explicar a realidade, afirma a influência do meio familiar, social e financeiro na formação moral e intelectual de seus alunos e, portanto, na permanência deles em sala de aula.

Do que hei observado durante os cinco anos de magistério aqui exercidos, pude concluir que o meio onde se forjam essas mentalidades com que lidamos, as condições financeiras e conseqüente desconforto físico da classe social a que pertencem, constituem o fator preponderante dessa escassez de

promoções a que se refere V. Sa... (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 19).

Para a professora Castorina de Menezes Barros, o desempenho dos alunos é diretamente afetado pelas condições socioeconômicas de suas famílias, do lugar que habitam e, portanto, dos limites inerentes à classe social a que pertencem. Para ela, o trabalho começa “pela correção da pronúncia errônea das palavras mais triviais do seu minguido e impróprio vocabulário” (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 19)¹⁹⁷.

A complexa relação do aluno com a escola apresentava-se desde a decisão pela matrícula. Aprender um ofício era apenas um dos objetivos dos pais. Outros motivos também somavam na opção pela escola. Assim, discutindo as razões pelas quais os pais matriculam seus filhos na EAAPB, a professora Castorina afirma que:

Os pais matriculam os filhos aqui por um dever inconscientemente cumprido, uma praxe, ou por conveniências outras, como sejam, para muitos, a certeza de que poderão cuidar de seus labôres fóra, despreocupados, sabendo os filhos em lugar seguro, onde, até uma substanciosa e certa refeição, lhes é garantida o que, em muitos lares, é problemático. Há, porém, grande

¹⁹⁷ A professora Castorina de Menezes Barros escreveu em sua resposta: “Demasiado conhecida é a influência do meio na formação do indivíduo” (MEDEIROS, 1940, p. 19). Nessa e nas demais passagens, percebe-se que professores, professoras e mestres fazem uma associação muito estreita entre o desempenho dos alunos (aprendizagem e permanência na escola) e o “meio” econômico, social e cultural em que os alunos estão inseridos e, mais precisamente ainda, com os problemas advindos desse “meio”. Convém lembrar que, no início do século XX, a pedagogia mantém um diálogo muito estreito com a biologia, a psicologia e a sociologia, a partir das contribuições de Charles Darwin (1809-1882) e Herbert Spencer (1820 -1903). Esse seguiu a linha de pensamento de Darwin e tentou aplicar suas ideias ao contexto da vida do homem em sociedade, dando origem ao darwinismo social. Em *Educação intelectual, moral e física*, obra publicada em 1861 (que ganhou destaque somente na década de 1920, portanto depois da morte do autor), Spencer defendeu que era preciso preparar os indivíduos, através de uma boa formação, para serem úteis a sociedade. Era preciso apresentar conhecimentos (técnicos e científicos), dar-lhes formação moral e estimular o patriotismo. Ou seja, a tríade spenceriana “educação moral, intellectual e physica” (Cf. MORENO, A.; VAGO, T. M, 2011). No Brasil o darwinismo social muito influenciou os intelectuais no século XIX e início do XX, o que certamente justifica a frase da professora de que a influência do meio na formação dos indivíduos era “demasiado conhecida”. Podemos vê-la, por exemplo, em *Os sertões* de Euclides da Cunha. De modo geral, essas preocupações com o higienismo e com uma cultura cívica e moral estão nas teses da I Conferência Nacional de Educação (1927) (Cf. ABREU JUNIOR, 2012. [e] SCHMIDT, 1997). Na sociologia, registramos autores como Silvio Romero (1851-1914) e Nina Rodrigues (1862-1906) que dialogam com essas ideias e investigam a sociedade brasileira, baseados no determinismo da raça ou do ambiente. Digno de nota é o fato de que, nesse período, no Brasil, os princípios do Naturalismo (ou a radicalização do Realismo vindo da França desde a segunda metade do século XIX), faziam-se presentes na Literatura. Este é um tempo em que explicações e concepções a respeito do homem e da vida em sociedade, bem como os estudos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia estavam em alta. Ou seja, um tipo de abordagem que via o homem como **desprovido do livre-arbítrio e à mercê de leis** físicas, da hereditariedade e do meio social. Na literatura brasileira, o Naturalismo predominou como Escola Literária entre 1881 e 1922, quando a ideia do determinismo (de raça e do meio social, por exemplo) era acentuada. Um dos nomes de maior destaque nesta abordagem foi Aluísio de Azevedo, em obras como *O Mulato*, *Casa de Pensão* e *O Cortiço*. Talvez por isso, pela presença dessas ideias, a descrição (as respostas ao questionário) das dificuldades enfrentadas pelos alunos da EAAPB apareçam como problemas quase patológicos e com *uma certa* tendência a “naturalização”.

indiferença pelo adiantamento dêsses filhos já providos de livros, papel, penas, de tudo, afinal, que necessitam, por esta providencial instituição Federal. Apenas, depende dêles a assiduidade, o cuidado, a fiscalização sôbre o filho, que até alimentado é. Mas não se interessam pelo seu aproveitamento. Raros, dêles procuram informar-se de quem de direito. E a colaboração dos pais é efficientíssima ao mestre (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 19).

Desse modo, a situação de pobreza aparece como uma das causas no baixo desempenho dos alunos que, segundo a professora Castorina, saíam de suas casas muito cedo. Assistiam às aulas durante quatro horas e almoçavam somente ao meio dia. Depois, outra etapa de estudos até às 17 horas. Em casa, chegavam tão cansados que não tinham mais energia para realizar tarefas. Os vários problemas apontados e uma longa jornada na escola desanimavam a muitos, estimulando assim a baixa frequência. Entre os assíduos nas aulas, “temos alunos sem gosto pelos estudos. Coitados, na Escola buscam mais alimentar o estômago que o cérebro” (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 20). E, reconhecendo inúmeros problemas, afirma a necessidade de a escola ter assistência médica e dentária, o que, em sua opinião, tornaria possível a conclusão da obra benéfica que era a Escola de Aprendizizes:

Como em todas as classes sociais, há os vadios, os retardados, anormais, enfim. É natural, porém, que, entre criaturas mal alimentadas, mal abrigadas, sem nenhuma higiene em suas habitações, seja maior o número desses seres. E mais acrescem os efeitos nesses organismos depauperados pela malária, pelo sarampo, pelas coqueluches e dores de dentes, etc., causas que aumentam o coeficiente dos faltosos. Faz-se sentir a necessidade de uma assistência médica e dentária, para conclusão da obra benéfica das Escolas de Aprendizizes Artífices (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 20).

Havia também, claro, os alunos que apresentavam um desempenho satisfatório (aplicados) para *a consolação dos mestres nas desilusões do ofício*, na expressão da professora Castorina. Mas, esses deixavam cedo a escola e iam trabalhar para atender às necessidades da família ou deles próprios.

Justamente os aproveitáveis acham que: ler algo, escrever que se entenda e fazer, um pouco, as quatro operações, é o bastante para ganhar dinheiro, maior ambição de pais e alunos. Diploma demora muito. Fulano mal sabe ler e ganha a vida (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 20).

Na verdade, não é o *diploma que demora muito*, é a necessidade de “ganhar a vida” que chegava mais cedo e determinava a decisão do aluno. A professora Castorina também faz um balanço dos alunos que fizeram matrícula em sua classe naquele ano de 1939. Dos 63 matriculados, 4 jamais compareceram, 5 apareceram apenas em julho e outros 10 faltaram às provas parciais que foram realizadas. Outros faltaram um mês de aula, aparecendo apenas no dia da prova. Nem mesmo o sistema adotado na escola de prender cadernetas parecia dar o resultado esperado:

Temos o sistema adotado por V.S. de prender as cadernetas dos que faltam muito para forçar os pais virem à Escola. Pois, tenho um aluno dêsses, que deseja a retenção da caderneta, para não voltar mais. E, deixo de tomá-la para suprimir às ruas mais um vagabundo, e ao vício mais um candidato (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 20).

E, para confirmar a relação direta entre a aprendizagem dos alunos e as condições socioeconômicas de suas famílias, a professora Castorina afirma, ainda, como prova de seus argumentos, que “os poucos alunos de classes mais favorecidas que aqui se têm matriculado, terminaram o seu curso sem reprovações” (Menezes Barros *apud* MEDEIROS, 1940, p. 20).

Em consonância com os demais depoimentos, a professora Glauro Vilar Guedes, embora sucinta em suas palavras, corrobora os problemas já indicados, destacando como motivo preponderante da falta de assiduidade dos alunos, as doenças. Para ela, “os alunos, geralmente de baixa classe social” moram em ambientes contaminados, “em más condições higiênicas e o seu organismo é um campo favorável ao desenvolvimento de endemias” (Guedes *apud* MEDEIROS, 1940, p. 21).

Os mesmos motivos, baixa frequência, programa extenso [pomposo e, em parte, inexequível!], moléstias e pouco tempo para o estudo em casa, são apontados pelas professoras de desenho da classe B, Maria Eulina L. de Albuquerque e, Maria Tercia Bonavides Lins, professora Coadjuvante do curso primário dos 3º e 4º. Para esta última, o esforço pela aprendizagem “está unicamente do nosso lado [dos professores], esforço quase sempre, não compensado” (Lins *apud* MEDEIROS, 1940, p. 23). Tercia Bonavides, reconhece os mesmos problemas já apontados pelos seus colegas e que interferiam no processo de ensino e aprendizagem, tais como os de natureza socioeconômica:

Outras causas devem influir para esse estado de cousas: creanças enfraquecidas por deficiente alimentação ou saúde precária; algumas

frequentando à Escola pela merenda quotidiana; falta de conforto nas casas paupérrimas onde habitam; falta de assistência médica, dentária, etc (Lins *apud* MEDEIROS, 1940, p. 23).¹⁹⁸

Em seu relato ao Diretor, Neide da Silva Nobre (Professora de desenho do 1º Ano e de Geometria do 3º e 1º Ano complementar) estabelece de modo direto e afirmativo a estreita relação entre aprendizagem e o ambiente em que vivem os alunos, assinalado por falta de perspectivas sociais:

Ha na classe que dirijo alunos que não se aplicam, pela negação completa que têm pelo estudo, falta de vontade de aprender motivada pelo meio rude em que são criados, sem um estímulo; contribuindo, talvez, em paralelo para tamanha preguiça mental, a privação de alimentos sadios e suficientes (Nobre *apud* MEDEIROS, 1940, p. 23)¹⁹⁹.

O depoimento da Professora do Curso Primário, Ninalia de Luna Freire, parece resumir a situação, as dificuldades enfrentadas por todos, alunos e professores da EAAPB. Após lamentar o fato de poucos alunos obterem *promoção à classe superior*, a professora assim explica os motivos pelos quais tão poucos alunos conseguem êxito em seus estudos:

Julgo como motivo principal, a falta de assiduidade de uns e a falta de perseverança em outros. Ambas essas razões se originam de diversas causas. Os alunos desta Escola, como sabeis, são, com raras exceções, filhos de pais paupérrimos, analfabetos, ignorantes; vem mal alimentados, mal

¹⁹⁸ Em outra passagem, Coriolano de Medeiros reconhece os limites da EAAPB no tocante à Assistência Médica: “Nenhum estabelecimento de educação precisa tanto de assistência médica, como esta Escola de Aprendizes Artífices. Além das doenças comuns ao meio físico, ha surtos epidêmicos, casos de acidentes nas oficinas, e mesmos de outra natureza. Esta Diretoria, com o fim de não exgotar as reservas da Cooperativa, apelava sempre para a filantropia de alguns clínicos que, de boa vontade, prestavam gratuitamente os seus esforços. Somente em casos especialíssimos os pagava” (MEDEIROS, 1940, p.28). As Cooperativas foram previstas no Artigo 28 do Decreto 9.070 de 25 de Outubro de 1911. “Art. 28 - Os directores promoverão a organização de associações cooperativas e de mutualidade entre os aprendizes, elaborando para esse fim as necessarias instrucções, que submeterão á aprovação do ministro, dentro do prazo de 90 dias da publicação deste regulamento. § 1º Os alumnos do 1º e 2º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 100 e 200 réis, destinadas exclusivamente á sua contribuição á Caixa de Mutualidade. § 2º Os do 3º e 4º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 600 e 800 réis, sendo-lhes facultado contribuir ou não para a Caixa de Mutualidade. § 3º Os que não concorrerem ou deixarem de o fazer nos prazos e com as quantias que forem estipuladas nas instrucções perderão seus direitos em favor da mesma caixa. Cf. em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacao-1-pe.htm>>. Acesso em 09/ fev./ 2011.

¹⁹⁹ A ausência dos alunos era mais acentuada nos dias de feira, como já. Sobre esse tema, a professora Neide da Silva Nobre afirma, em seu depoimento-resposta à questão proposta pelo Diretor da Escola: “Nos dias de feiras livres, ha sempre baixa de frequência, pois muitos alunos ganham fretes e vendem também alguns produtos. Vários chegando ao terceiro ano escolar, tratam de se empregar com o intuito de auxiliarem ás despesas da família” (Nobre, *apud*, MEDEIROS, 1940, p. 23). E, mais adiante, acrescenta: “Não sei se é um pretexto para desfarçar a falta de gosto pelo estudo: quase todos dizem que o horário da Escola e o trabalho de casa não lhes deixam tempo para estudarem as lições, prepararem seus exercícios” (Nobre *apud* MEDEIROS, 1940, p. 24).

vestidos, possuindo sobretudo precaríssima saúde, sempre acometidos de impaludismo, verminose e outras moléstias; têm portanto uma capacidade intelectual muito limitada. Outros mais sadios, mais inteligentes, de quem muito se podia esperar, contentam-se com simples alfabetização e das oficinas só almejam os conhecimentos necessários que os habilitem a exercer um pequeno emprêgo em outras oficinas, ajudando dêsse modo, a sua pobre família. Êstes abandonam definitivamente a Escola (Freire *apud* MEDEIROS, 1940, p. 24).

E mais:

Acresce ainda outra circunstância: o professor, a eterna vítima, não conta absolutamente com o auxílio dos alunos no tocante ao preparo das lições ou outro qualquer dever escolar. Os meninos, na sua grande maioria, ainda em virtude da extrema pobreza em que vivem, são obrigados a fazer, antes e depois das aulas, trabalhos de casa, como sejam: entrega de roupa lavada, compras; abastecer casa dagua, etc. Muitos deles, nos dias de feira-livre, não frequentam a Escola, porque vão ganhar o frete ou ajudar os pais na venda ou compra de algum produto. Assim é, que o professor, por todas essas razões não pode ir além, sente as maiores dificuldades para vencer os programas das diversas matérias, em transmitir os conhecimentos necessários e indispensáveis à promoção (Freire *apud* MEDEIROS, 1940, p. 24).

Nesse sentido e para confirmar seus argumentos, a Professora Ninalia de Luna Freire também estabelece um paralelo com o desempenho dos alunos pertencentes à classe favorecida, dotada de melhor situação socioeconômica. Afirma que esses alunos “vão ao término do seu curso com real aproveitamento e desta Escola saem áptos a exercer, em qualquer parte, a profissão que escolheram” (Freire *apud* MEDEIROS, 1940, p. 24-25).

Desse modo, todos os profissionais, reconhecem os problemas e oferecem explicações bem parecidas: problemas na educação doméstica, dificuldades de locomoção para a escola, pobreza, material escolar inadequado, programa extenso [*pomposo e, em parte, inexequivel!*], necessidade de trabalharem, extensão do expediente na escola, doenças, programa extenso e até as chuvas. Tais dificuldades eram certamente mais graves nas séries iniciais, até o 4º ano. Nas turmas seguintes, o aluno já tinha ultrapassado todas as dificuldades, já fazia parte da minoria que iria terminar seus cursos. É o que deduzimos da resposta da professora Coadjuvante do Curso Primário, Osmarina Carvalho:

Tendo a incumbencia de lecionar o 4º, 5º e 6º anos, peço-vos vénia para declarar-vos que nêles não há decrescimo de porcentagem, pois sendo os anos superiores, sempre a frequência é, com raras excepções, igual a

matricula. Nota-se no entanto que alguns alunos, quando se acham no 4º ano, deixam o estabelecimento para ganhar o necessário a sua subsistência (Carvalho *apud* MEDEIROS, 1940, p. 25).

4.8 Coriolano de Medeiros e uma escola onde os *alunos se eliminam*...

O diretor da EAAPB Coriolano de Medeiros insistiu em lembrar, no seu Relatório, como que denunciando às autoridades constituídas, os problemas enfrentados pela escola que dirigia. Ao propor o questionário aos professores e professoras, e principalmente, ao inseri-los em seu Relatório Anual, participa do seu conteúdo e das reflexões que são promovidas pelos docentes. Para ele, a escola, onde *os alunos se eliminam*, era carente até mesmo de festas escolares, com exceção das festas de encerramento do ano letivo e das datas nacionais, pois faltava para isso até mesmo um local adequado no edifício. Registra que as atividades recreativas da EAAPB se resumiam em “pic-nics à margem do oceano, em representações teatrais levadas a efeito em cinemas cedidos mediante aluguel” (MEDEIROS, 1940, p. 27). Poderia a prática do esporte ter sido um instrumento de socialização e humanização daquela clientela cujo cotidiano era tão escasso de lazer? Não, pelo menos é o que constatamos nas reflexões de Coriolano de Medeiros feitas nos seguintes termos:

Mais de uma vez tem a Escola interessado os alunos em jogos esportivos, chegando a conclusão de que devem ser **abandonados** (grifo nosso) como prejudiciais ao estudo, e mesmo ao desenvolvimento físico das crianças. Estas são nervosas e **se interessam demais pelos jogos** (grifo nosso), debilitando-se com o excesso de esforços. Além disto, é **opinião pessoal** (grifo nosso), o esporte no Brasil está apenas arregimentando um numeroso exército de indivíduos que se alheiam de qualquer ocupação útil, para se invalidarem ainda em plena mocidade. Por isto praticam-se nesta Escola a ginástica sueca²⁰⁰ que com os trabalhos das oficinas constituem meio salutar de cultura física da criança. Falta-lhe somente alimentação mais abundante (MEDEIROS, 1940, p.27).

Portanto, dentre tantas dificuldades e carências enfrentadas pelos alunos e pela própria escola, é possível que estejamos diante de mais uma: a falta de lazer, de recreação. No

²⁰⁰ A Ginástica Sueca foi criada por Per Henrick Ling (1776-1839) e é caracterizada por finalidades corretivas. Através de exercícios de tronco, membros e cabeça, pretende tornar o corpo flexível, corrigindo seus defeitos posturais. Desse modo, aumenta a força e a resistência, bem como a circulação e a respiração. Seu criador apoiou-se nas ciências naturais com o objetivo de criar um método que fosse racional e prático para o fortalecimento de diversos órgãos do corpo humano. Tais preceitos estavam de acordo com os objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices, em cujo projeto pedagógico estava presente o objetivo de transformar o corpo humano num instrumento dócil e em harmonia com os valores morais vigentes.

entanto, mesmo sendo Coriolano de Medeiros um homem reconhecidamente esclarecido (*professor, poeta, jornalista e romancista*)²⁰¹, parece não ter percebido o esporte como capaz de trazer benefícios ao desenvolvimento psicofísico e intelectual dos alunos. Prevalecia, assim, a ideia do esporte como ocupação de desocupados, atividade inútil e prejudicial ao corpo discente. De mais a mais, a opção pela ginástica sueca, além do disciplinamento do corpo, também significa a presença no currículo de outro componente bastante distante do cotidiano das crianças pobres, doentes e mal alimentadas. Na verdade, para essas, faltavam-lhes bem mais que *uma alimentação mais abundante*...

A eficiência do ensino, por sua vez, parece que também enfrentava problemas típicos da burocracia. A Instituição fazia matrículas em duas épocas, 15 a 31 de Janeiro e de 15 a 30 de junho. Os prejuízos eram para os matriculados na segunda época, fato que certamente faz parte do conjunto de elementos que nos ajudam na compreensão da baixa eficiência da escola. Coriolano de Medeiros tinha conhecimento e consciência do problema:

Com exceções raríssimas, o matriculado na segunda época é peso morto na classe; nem pode acompanhar os que vêm do princípio do ano, nem a professora dispõe de tempo para iniciá-los, sob pena de prejudicar os que estão encaminhados para os exames de promoção. Mais proveitoso seria admitirem-se, tão só, os repetentes à segunda matrícula (MEDEIROS, 1940, p. 27.).

Diante de tantos problemas, o número de alunos diplomados só poderia ser mesmo muito baixo, mesmo para os padrões da época, que eram baixos. Mas, não esqueçamos de

²⁰¹ Coriolano de Medeiros foi um dos fundadores da Academia Paraibana de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. Para uma melhor compreensão desse intelectual, transcrevemos aqui trechos do site do IHGP: “João Rodrigues CORIOLANO DE MEDEIROS nasceu no dia 30 de novembro de 1875, no sítio Várzea das Ovelhas, município de Patos, Paraíba” [e] “faleceu em João Pessoa no dia 25 de abril de 1974”. Depois da seca de 1877 “seus pais deixaram o sertão e fixaram-se na capital do Estado”. Na Capital do Estado “frequentou o Liceu Paraibano, concluindo os preparatórios em 1891, tendo ingressado na Faculdade de Direito do Recife, frequentando-a até o 3º ano. A necessidade obrigou-o a procurar emprego. Trabalhou no comércio e, depois, como funcionário dos Correios e Telégrafos, de 1889 a 1900”. Durante vários anos foi “professor particular, depois foi nomeado Escriturário da Escola de Aprendizes Artífices [...] chegando a exercer sua direção, em 1922, aposentando-se nesse cargo. Sensível às letras e às artes, colaborava nos jornais *A Imprensa* e o *Comércio*. Fundou a Academia Paraibana de Letras. Era sócio fundador do Centro Literário Paraibano; membro da Associação dos Homens de Letras (sociedade acadêmica com 30 membros efetivos, criada por sugestão do Presidente Camilo de Holanda); fundador do Gabinete de Estudos de Geografia e História da Paraíba; sócio correspondente dos Institutos Históricos e Geográficos de Sergipe e de São Paulo; membro do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano. Era detentor da Medalha DEODORO DA FONSECA. Professor, poeta, jornalista e romancista, Coriolano de Medeiros está na lista dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, criado a 7 de setembro de 1905, tendo ocupado vários cargos de sua Diretoria, inclusive a Presidência quando foi eleito para o período 1937/38, embora tenha renunciado na metade do mandato. São de sua autoria: *Dicionário Corográfico do Estado da Paraíba*, 1944; *Do Litoral ao Sertão*, 1917; *O Tesouro da Cega*, 1922; *Mestres que se foram*, 1925; *O Barracão*, 1930; *Manaira*, 1936; *A Evolução Social e a História de Patos*, 1941; *Sampaio*, 1955.” Disponível em: <http://www.ihgp.net/coriolano_de_medeiros.htm> Acesso em: 12/ nov./ 2012.

que, nesse caso, a observação precisa ir para além da “frieza” dos números que constam nos Relatórios. A Escola cumpria, pelo menos parcialmente, com a sua função social, mesmo sem diplomar todos os alunos. Cursar um ou dois anos, aprender a ler e somar e ser capaz de iniciar uma atividade praticada em uma das oficinas parecia ser mesmo os objetivos de muitos alunos. Ser capaz de viver do seu trabalho, transformar um ofício em profissão, constitui atividade que não se pode traduzir em números, sobretudo, pela informalidade que caracteriza o mundo do trabalho daqueles tempos. Todavia, ainda assim os números eram motivos de frustração e preocupação dos dirigentes e docentes da Instituição. Isso justifica o trabalho investigativo do Diretor Coriolano de Medeiros. Aliás, seu Relatório apresenta números que, se considerados do ponto de vista puramente estatísticos, indicam a existência de uma Escola de *sucesso discutível*. É o que concluímos ao lermos o quadro número 14, que trata do “movimento dos alunos de 1910 a 1939”, e constatarmos que, mesmo com um quantitativo de matrículas crescente, saltando de 143 em 1910, para 400 em 1939, e com uma média de frequência também crescente, o fato é que, nas três primeiras décadas, apenas 70 alunos foram diplomados²⁰².

Em síntese, ainda que não diplomasse tantos alunos, a escola alfabetizava (através do curso primário), algo que certamente tinha uma importância muito grande, sobretudo para o segmento social formado *pelos filhos dos desfavorecidos da fortuna*.

²⁰² Coriolano de Medeiros construiu o quadro que reproduzimos e discutimos neste trabalho usando a terminologia que foi criada pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes, de 1926. Esse documento estabeleceu as Seções de trabalhos manuais. De modo que, para o período anterior, ele certamente deve ter usado informações das oficinas correspondentes as tais seções, ou seja, os números das oficinas (e dos cursos obrigatórios, primário e de desenho) de Serralheria, Marcenaria, Alfaiataria, Encadernação e Sapataria (antes de 1926), certamente foram incorporados (uma vez que o objetivo era produzir números para o período 1909-1910) aos números das Seções de Trabalho em Metal, Madeira, Vestuário, Artes Gráficas e Calçados, que funcionaram a partir de 1926.

Quadro 14 – ALUNOS DIPLOMADOS (1910 - 1939)

Ano	Matrícula	Média	Trab. de Metal	Trab. De Madeira	Vestuário	Artes Gráficas	Calçados	TOTAL
1910	143	128						
1911	134	124						
1912	181	131						
1913	201	138						
1914	185	125						
1915	200	134			3			3
1916	175	121						
1917	163	123	3		1			4
1918	126	109						
1919	147	132	2					2
1920	164	117	3	1				4
1921	178	106	1		1		1	3
1922	232	150	1					1
1923	314	201	1					1
1924	370	207	1			1		2
1925	336	223	6		1	1		8
1926	360	282			1			1
1927	368	183						
1928	445	233						
1929	379	266			3	2		5
1930	365	272			1	1		2
1931	452	320	2		1			3
1932	513	339	2		1			3
1933	549	376	3		2			5
1934	595	426			2			2
1935	400	325	2					2
1936	353	296	1	1		1		3
1937	400	313	4					4
1938	400	315	5	4				9
1939	400	355	1		2			3
Total			38	6	19	6	1	70

Fonte: Medeiros, 1940, p. 37.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos, na EAAPB essas crianças não pareciam ser tratadas de maneira diferenciada (que indicasse ou sugerisse qualquer tipo de paternalismo). Ao contrário, o Diretor da Escola afirmou em seu relatório que o aluno deveria compreender que tinha a obrigação de estudar e de trabalhar e, portanto, de conseguir compensações com esforço próprio. Mas, defendia sim que o aluno deveria ter renda “de sua oficina, uma quota proporcional a sua aptidão, ao seu trabalho, ao seu aproveitamento, à sua classe” (MEDEIROS, 1940, p. 29). Para tentar amenizar as desistências foi estabelecido que os alunos diplomados na escola recebessem dinheiro e ferramentas para se instalarem como profissionais. A medida, classificada por Coriolano de Medeiros como “muito bonito no Programa; porém de mau exito” (MEDEIROS, 1940, p. 29), não surtiu os efeitos desejados. O dinheiro não foi doado, apenas algumas ferramentas básicas e os alunos, muitas vezes, as vendiam. Diante do problema, a EAAPB decidiu que o aluno requerente precisava provar que estava vivendo do seu ofício. O resultado também não foi o esperado, “muitos dêles [alunos] dispensam o prêmio” (MEDEIROS, 1940, p. 29). Registre-se que a preocupação com a assiduidade do alunado estava presente desde o início da década de 20. De modo que outra decisão do Governo Federal, enquanto esforço para despertar o interesse pela educação profissional, foi, como afirmamos anteriormente, a instituição da merenda escolar como estratégia para a procura das escolas por parte dos candidatos, bem como para mantê-los como alunos. Na época João Lüderitz afirmou que:

Deveras notável foi o aumento da freqüência nas escolas com a distribuição da sopa escolar ao meio-dia. Isto bem veio confirmar a opinião externada por êste Serviço, que sem o auxílio aos alunos, nas escolas, com a merenda e pagamento por obra realizada, como gratificação, não se conseguirá nunca despertar satisfatoriamente o interêsse no proletariado nacional, pela educação industrial (FONSECA, 1961, p. 190).

Portanto, a merenda e o pagamento de uma gratificação apareciam nas discussões como recurso capaz de motivar jovens, quiçá mais ávidos por comida que por conhecimentos que os preparassem para uma profissão. Como já mostramos, na EAAPB a merenda foi de grande importância, pois era, para muitos alunos, a primeira e em alguns casos, a única refeição do dia (MEDEIROS, 1940, p. 29). No início, quando o horário do estabelecimento ia das nove às dezesseis horas, a merenda era à base de pão e frutas. Depois, o tempo de permanência do aluno na Escola foi aumentado de oito às dezessete horas. Isso certamente

explica o porquê de o professor Abelardo Guilherme dos Santos colocar em dúvida o valor nutricional da merenda, como não sendo capaz de manter o equilíbrio que deve haver entre a nutrição e o dispêndio de energias que eram gastas na escola. A merenda era calculada, segundo o Diretor da Escola, em quinhentos réis, “quando a dotação permite”. Para ilustrar acrescenta: “E, que é uma merenda de quinhentos réis numa cidade onde um pão de oitenta gramas custa duzentos réis, cincoenta gramas de xarque vale duzentos réis, cem gramas de feijão, duzentos e cincoenta réis?” (MEDEIROS, 1940, p. 29). As reclamações, segundo o Diretor Coriolano de Medeiros, eram constantes, principalmente dos alunos do quarto ano elementar e do segundo ano complementar, que faziam um esforço maior nas oficinas, por isso insistia o Diretor: “Que se prenda o aluno nove horas por dia na escola, porém que se dê um almoço, um verdadeiro almoço em lugar de uma merenda que não tem mais de quatrocentos gramas de alimento” (MEDEIROS, 1940, 30). Depois a merenda foi melhorada, mas ainda não excedia quatrocentos gramas de alimentos:

A partir de 1929, num telheiro de zinco, montou a Escola uma cozinha e contrata com a pessoa que as faz. Esta se encarrega de tudo, sem necessidades de auxílios de serventes ou de alunos. A merenda consta, cada dia, de um dos seguintes pratos: cozido, feijoada, magunzá e sopa de arroz e legumes (MEDEIROS, 1940, p. 30)²⁰³.

Desse modo, o exercício proposto pelo então diretor Coriolano de Medeiros²⁰⁴ deve ser compreendido, no nosso entendimento, como parte do esforço de um gestor *descontente* (ou incapaz de compreender?) com o conjunto das reformas em curso que eram executadas nas escolas e que produziam aos poucos outro modelo de escola, comprometida com outros objetivos. Nesse contexto, lembremos que a educação brasileira como um todo já *sofria* também com as mudanças que eram executadas pelo governo do Estado Novo (1937 – 1945). A educação escolar, nesse período, teve como elementos mais difundidos o nacionalismo, o patriotismo e o trabalho como valores absolutos. Quanto ao ensino primário, “deveria ter como função despertar [nas crianças] aptidões físicas, morais e intelectuais, visando à formação do cidadão e do trabalhador” (ANDREOTTI, 2010, p. 110-111).

Ao lançar a questão [*“Dizer, valendo-se da observação e da experiência, porque é pequena a percentagem de alunos cujo aproveitamento lhes permite acesso às classes*

²⁰³ Para o Diretor Coriolano de Medeiros, seria preciso *mil réis* de custo para que a merenda pudesse ser transformada em almoço.

²⁰⁴ Uma questão mais foi apresentada aos professores das oficinas (os mestres como eram chamados), cuja discussão faremos no capítulo seguinte, dedicado à discussão dos comportamentos inculcados na EAAPB.

superiores.”] sobre as razões do pequeno aprendizado, traduzido na expressão “aproveitamento” e do pequeno número de alunos que dão continuidade aos seus estudos através do *acesso às classes superiores*, o diretor da EAAPB “funda um lugar” de reflexão dos docentes sobre o seu trabalho, ainda que sob a direção de uma pergunta e da indicação de uma perspectiva, ou seja, de um problema. Ao mesmo tempo, colhe para seu Relatório informações preciosas relatadas pelos docentes, constituindo algo como uma radiografia da situação e dos problemas enfrentados pela EAAPB (que tem o seu processo de ensino e aprendizagem profundamente marcado pelos problemas indicados). Ademais, o exercício proposto pelo diretor da EAAPB parece localizar-se no contexto de suas angústias e descontentamentos por conta das reformas que ocorriam nas escolas. Talvez alheio às disputas no plano macro, por um modelo de escola que atendesse às exigências do capital, Coriolano parece manter alguma esperança de que, apresentando e creditando “tudo” aos problemas socioeconômicos e estruturais, produtores de carências, voltando o seu olhar assim para dentro da escola, seria possível sensibilizar os mentores das reformas em curso.

Não temos como avaliar de que maneira o relatório produzido por Coriolano de Medeiros foi recebido. Não sabemos se foi capaz de provocar em algum *técnico* qualquer tipo de reflexão sobre o assunto. No entanto, sabemos que as reformas foram implementadas. As EAA foram condenadas ao desaparecimento – e desapareceram. A EAAPB deu lugar a outro tipo de escola, sugestivamente chamada de Liceu Industrial, e Escola Industrial em 1942²⁰⁵. Mas aí Coriolano de Medeiros não era mais o seu diretor²⁰⁶.

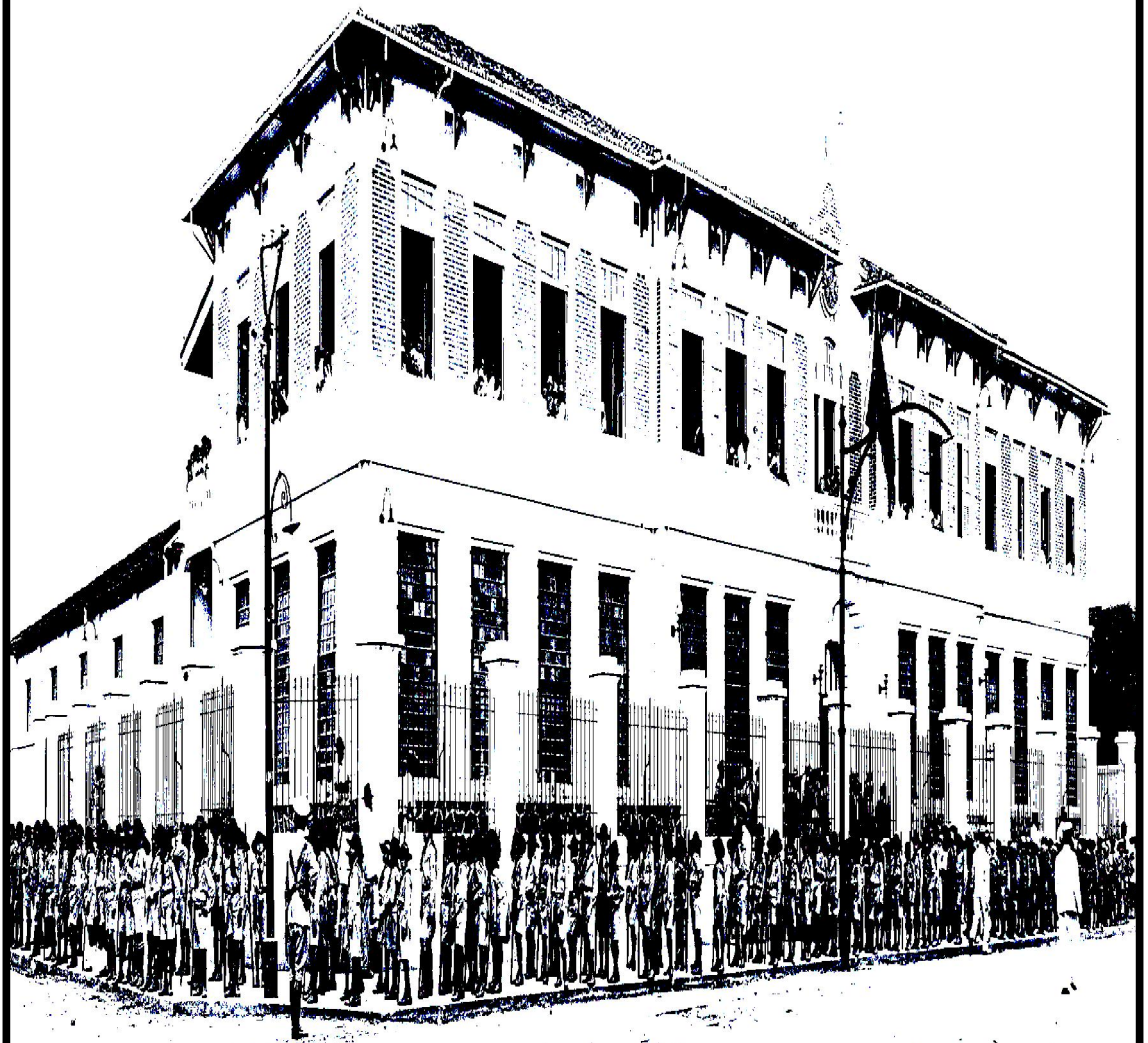
²⁰⁵ As Escolas Industriais foram criadas através do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942 que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. “CAPÍTULO III - DAS ESCOLAS INDUSTRIAIS FEDERAIS, Art. 9º Ficam instituídas as seguintes escolas industriais federais: I. Escola Industrial de Belem, com sede na capital do Estado do Pará. II. Escola Industrial de Teresina, com sede na capital do Estado do Piauí. III. Escola Industrial de Fortaleza, com sede na capital do Estado do Ceará. IV. Escola Industrial de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte. **V. Escola Industrial de João Pessoa, com sede na capital do Estado da Paraíba.** (grifo nosso) VI. Escola Industrial de Maceió, com sede na capital do Estado de Alagoas. VII. Escola Industrial de Aracajú, com sede na capital do Estado de Sergipe. VIII. Escola Industrial de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia. IX. Escola Industrial de Campos, com sede no Estado do Rio de Janeiro. X. Escola Industrial de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo. XI. Escola Industrial de Florianópolis, com sede na capital de Santa Catarina. XII. Escola Industrial de Belo Horizonte, com sede na capital de Minas Gerais. XIII. Escola Industrial de Cuiabá, com sede na capital de Mato Grosso.” GETÚLIO VARGAS. Gustavo Capanema.

²⁰⁶ Ao concluir o seu Relatório, em 1940, Coriolano de Medeiros ainda continuava usando a expressão Escola de Aprendizes, conforme o texto que transcrevemos a seguir: “Escola de Aprendizes Artífices na (sic) Paraíba, em 05 de Janeiro de 1940” (MEDEIROS, 1940, p. 54).

TERCEIRA PARTE

**VALORES CÍVICOS E REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS ACERCA DA ESCOLA
DE APRENDIZES ARTÍFICES DA PARAÍBA**

Capítulo 5



*Inculcando Comportamentos e
Valores Cívicos: mente amore pro
patria docere*

5 Inculcando Comportamentos e Valores Cívicos: *mente amore pro patria docere*²⁰⁷



Foto 13 - Medalha Coriolano de Medeiros – Acervo do NDPEP. Fotografia do autor. 2010.

A escola é, por definição, um lugar específico de sistematização e ensino de determinados saberes. Para Julia (2001, p. 22), “não é [a escola] somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos [...]”. Na EAAPB, podemos discutir esse processo com muita clareza, pois era lugar onde, *ao mesmo tempo*, de forma consorciada, oferecia-se certa preparação profissional aos jovens socialmente excluídos, ao tempo em que se educavam corpos e mentes, segundo a lógica da racionalidade do trabalho e da construção da nacionalidade brasileira. Trabalho e civismo indicavam o mote.

Na investigação desse aspecto, ou de como na EAAPB “com inteligência e amor” se ensinava “pela pátria”, daremos ênfase à escola como um lugar de inculcação de

²⁰⁷ O título deste capítulo é inspirado na Medalha Coriolano de Medeiros, criada pela Portaria nº 226, de 19.09.1977. No Artigo 4º da Portaria podemos ler: “A Medalha “Coriolano de Medeiros” será cunhada em metal dourado, com 6cmts de diâmetro e os seguintes dizeres: no anverso circundado a efigie do insigne educador paraibano, a inscrição “MENTE AMORE PRO PATRIA DOCERE” (1875 – 1975); no reverso, o logotipo da ETF-Pb e a expressão: MEDALHA CORIOLANO DE MEDEIROS” – HOMENAGEM DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA PARAÍBA”. Embora tenha sido criada quando a Instituição tinha outro nome e outra estrutura de ensino, ao homenagear Coriolano de Medeiros, a medalha faz alusão direta ao ex-escriturário e ao ex-diretor da Escola de Aprendizes, mas também, à própria escola. A tradução da expressão do latim é “com inteligência e amor ensinar pela pátria”. Cf. o texto completo da Portaria em Targino (2009, p. 255).

comportamentos, razão pela qual nos interessamos pelas práticas escolares que tornaram possível a transmissão de determinados saberes. Dito de outro modo, discutiremos como corpos e mentes foram disciplinados através do inculcamento de ideias, no diálogo com “um contexto social marcado pela necessidade de constituição da sociedade do trabalho e da disciplinarização dos desfavorecidos da sorte” (QUELUZ, 2000, p. 211).

Proclamada a República, em 1889, de imediato tratou-se da construção da imagem do novo regime. Afinal, era preciso legitimá-lo, forjar uma justificação do poder constituído, uma vez que este teve a sua origem em um movimento sem participação popular. Então, na feliz expressão de Carvalho, era preciso “formar as almas”, na perspectiva de construção dos valores republicanos (CARVALHO, 1990). Assim, já em 1890, portanto no governo provisório, foram declarados, através do Decreto nº 155-B, de 14 de janeiro, “os dias de festa nacional”, pois o novo regime (ênfatizava o texto do decreto): “basêa-se no profundo sentimento da fraternidade universal; que esse sentimento não se póde desenvolver convenientemente sem um systema de festas publicas destinadas a commemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas”²⁰⁸.

O tema da formação cívica das pessoas apresenta-se, desde o início da República, como importante no conjunto das ações voltadas para a consolidação do regime. Nas escolas de aprendizes está presente já em 1909, quando as Instruções de dezembro daquele ano já previam a realização de momentos com “explicações sobre a constituição politica do Brazil [...] assim como os mais salientes propagandistas da Republica, e aquelles que mais contribuíram para a sua proclamação”. Previam também que preleções deveriam ser feitas “nos dias de festa nacional” e, quando possível, “noticias biographicas dos grandes homens do

²⁰⁸ Cf. o texto do Decreto nº 155-B, de 14 de janeiro de 1890, através do qual foram declarados “os dias de festa nacional”: “O Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, considerando: que o regimen republicano basêa-se no profundo sentimento da fraternidade universal; que esse sentimento não se póde desenvolver convenientemente sem um systema de festas publicas destinadas a commemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas; que cada patria deve instituir taes festas, segundo os laços especiaes que prendem os seus destinos aos destinos de todos os povos; Decreta: São considerados dias de festa nacional: 1 de janeiro, consagrado á commemoração da fraternidade universal; 21 de abril, consagrada á commemoração dos precusores da Independencia Brasileira, resumidos em Tiradentes; 3 de maio, consagrado á commemoração da descoberta do Brazil; 13 de maio, consagrado á commemoração da fraternidade dos Brasileiros; 14 de julho, consagrado á commemoração da Republica, da Liberdade e da Independencia dos povos americanos; 7 de setembro, consagrado á commemoração da Independencia do Brazil; 12 de outubro, consagrado á commemoração da descoberta da America; 2 de novembro, consagrado á commemoração geral dos mortos; 15 de novembro, consagrado á commemoração da Patria Brasileira. Sala das sessões do Governo Provisorio, 14 de janeiro de 1890, 2º da Republica. - Manoel Deodoro da Fonseca. - Ruy Barbosa. - Q. Bocayuva. - Benjamin Constant Botelho de Magalhães. - Eduardo Wanderkolk. - Aristides da Silveira Lobo. - M. Ferraz de Campos Salles. (Demetrio Nunes Ribeiro. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=64198&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>> Acesso em 04 nov. 2011).

Brazil” deveriam ser oferecidas aos alunos²⁰⁹, sobretudo dos que se “celebrizaram na agricultura, industria e no commercio”. Em 1910, quando do início de suas atividades, as *Instruções* de 15 de janeiro estabeleciam um currículo mínimo a ser seguido nas escolas, de modo que deveriam fazer parte das aulas “noções de educação cívica que deveriam enfatizar a constituição republicana, os grandes homens do Brasil e preleções sobre os acontecimentos comemorados nas festas cívicas” (QUELUZ, 2000, p. 30). As escolas de aprendizes (escolas primárias até 1942)²¹⁰ apresentam-se como *locus* privilegiado, por onde o Estado republicano faria chegar (inculcaria) aos alunos, crianças pobres e socialmente excluídas, os princípios republicanos e desenvolveria um sentimento de patriotismo entre esses alunos. Não por acaso, quando em 1918 foram criados os cursos de aperfeiçoamento (que funcionavam no período noturno), “destinados aos operários que já se encontrassem no mercado de trabalho” (CUNHA, 2000, p. 95), cujo objetivo principal era permitir que os operários completassem seus conhecimentos, tal iniciativa, segundo Osvaldo Vieira do Nascimento, foi saudada pelo engenheiro Francisco Montojos²¹¹ nos seguintes termos:

[...] basta assinalar o desenvolvimento intelectual, com o qual pode captar o seu real valor, e os conhecimentos de desenho, indispensáveis a todas as profissões técnicas. O horário lhe facilita o estudo. Serve ainda para atrair o operário a um centro de atividades úteis a ele próprio e à coletividade, extremado-o do ambiente, muitas vezes, nocivo ao seu espírito mal formado (NASCIMENTO, 2007, p. 129).

A preocupação do Estado com o tema esteve presente também em 1925, quando o então presidente Artur Bernardes promulgou a chamada Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782, de 13 de Janeiro), que “incluía a instrução moral e cívica no programa de admissão ao primeiro ano do curso secundário, o que implicava a sua presença no currículo do curso

²⁰⁹ É o que consta nas instruções às quais se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909: “Art. 5º Além das matérias constantes do art. 3º, § 2º deste regulamento, serão ministradas aos alunos dos cursos primários e de desenho, pelos professores, noções de educação cívica, consistentes em: a) uma vez por mez, explicações sobre a constituição política do Brazil, tomando-a bem conhecida dos alumnos, assim como os mais salientes propagandistas da Republica, e aquelles que mais contribuíram para a sua proclamação; b) nos dias de festa nacional, preleções sobre os acontecimentos nelles commemorados; c) sempre que houver oportunidade, noticias biographicas dos grandes homens do Brazil, sobretudo dos que se celebrizaram na agricultura, industria e no commercio” (Confira texto completo nos anexos).

²¹⁰ Com a Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, as Escolas Industriais (herdeiras das Escolas de Aprendizes) foram “promovidas” ao nível pós-primário: “A “lei” orgânica do ensino industrial trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral” (CUNHA, 2000, p. 100).

²¹¹ Francisco Montojos foi chefe da Inspeção do Ensino Profissional Técnico criada em 1932 e da Superintendência do Ensino Profissional (1934). Mais tarde, durante o Estado Novo, foi Diretor do Ensino Industrial.

primário” (HORTA, 1994, p. 137). Sobre o programa dessa reforma, que também tinha como preocupação combater o protesto estudantil contra o governo federal, Horta afirma que:

Do programa constavam “noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio, higiene, amor à família e à Pátria, altruísmo, etc”. (Art. 55, § 2º). Além disso, a mesma reforma introduzia a instrução moral e cívica, no currículo do curso secundário (Art. 47). Esta disciplina, que aparecia no primeiro ano do curso, deveria ampliar o ensino ministrado no curso primário, acrescentando “noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana” (Art. 48, § 5º) (HORTA, 1994, p. 137).

Nesse contexto, uma orientação específica para as escolas de aprendizes reforçaria essa política. Em 1926, a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices afirmava a educação cívica como uma das preocupações, um dos objetivos do ensino ministrado nessas escolas. No artigo 12º estava escrito que era atribuição do Diretor “promover diversões e exercícios físicos e procurar desenvolver nos alunos os sentimentos cívicos” (FONSECA, 1961, p. 230)²¹². Desse modo, o tema aparece ao lado de outros como Deus, família e valorização do trabalho (da ética do trabalho) nas práticas escolares da EAAPB. Podemos percebê-los, por exemplo, nos currículos, nos conselhos (o aconselhamento diário) dos professores e mestres a seus alunos (tal como mostramos no capítulo anterior), bem como nas preleções que foram realizadas pelos professores, tendo os alunos como público principal.

Cabe destacar que, ao ser empossado na Chefia do Governo Provisório, em 03 de novembro de 1930, Getúlio Vargas anunciou um “programa de reconstrução nacional”, com medidas de centralização política e de fortalecimento do Estado, dentre as quais a criação, através do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, ou mais precisamente, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública²¹³ e, dentre suas preocupações, estariam “o saneamento moral e físico”, através de

²¹² Sobre o assunto, Silvia Pandini que estudou a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, faz o registro de uma recomendação do Ministro: “Já no ano de 1926, o Ministro recomendava: “façam os professores desta Escola aos respectivos alunos, todos os sábados, sistematicamente, preleções sobre a educação moral, cívica e social”. (Ofício-circular nº 3, da Seção da Diretoria Geral de Indústria e Comércio, 16 de Dezembro de 1926)” (PANDINI, 2006, p. 115). Não tivemos acesso ao Ofício citado, mas, em se tratando de uma orientação ministerial, acreditamos esta deve ter chegado também a EAAPB.

²¹³ Em seu Artigo 5º podemos ler: “Ficarão pertencendo ao novo ministerio os estabelecimentos, instituições e repartições publicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Bellas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a *Escola de Aprendizes Artífices*

uma “campanha sistemática de defesa social e educação sanitária”, e a difusão intensiva do ensino público, através de um “sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados” (HORTA, 1994, p. 1)²¹⁴.

Apesar da criação desse ministério e das muitas discussões que aconteceram, a educação moral e cívica não será contemplada no texto da Constituição de 1934. Promulgada por uma Assembléia de forte presença do pensamento católico, prevaleceu a ideia defendida pelo próprio ministro Francisco Campos, segundo a qual o ensino religioso era capaz de suprimir a Educação Moral e Cívica que, por sua vez, deveria se basear na religião²¹⁵. Claro que várias outras tentativas aconteceram no sentido de “reintroduzir a educação cívica nas escolas, por outros caminhos” (HORTA, 1994, p. 145), ou seja, o apelo ao patriotismo era uma constante nesse período, momento em que se afirmava a necessidade de formar cidadãos capazes de glorificar a Pátria, de amá-la e engrandecê-la através do trabalho. Com efeito, a noção de trabalho vai sendo aos poucos remodelada no sentido de uma perspectiva coletiva, identificando-se, assim, com a nação.

Era o que acontecia nas escolas de aprendizes. Quando “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna” parecia o suficiente, a ideia da educação cívica aproxima a EAAPB da visão de uma “escola produzida como a instituição capaz não apenas de instruir e educar a infância e a juventude, mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado”, tal como pensa Faria Filho (2002 *apud* GATTI JUNIOR; PESSANHA, 2005, p. 83). Nesse sentido, pode-se afirmar que a EAAPB (como, de resto, as demais Escolas de Aprendizes

(grifo nosso), a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a Superintendencia dos Estabelecimentos do Ensino Commercial, o Departamento de Saúde Publica, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistencia Hospitalar”. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>> Acesso em: 02/ jun. /2011.

²¹⁴ “O primeiro ministro da Educação foi Francisco Campos, veio de Minas Gerais. Sua nomeação foi uma compensação do governo federal a Minas pela participação na Revolução de 1930, mas resultou também da pressão de setores conservadores da Igreja Católica, liderados por Alceu Amoroso Lima. Francisco Campos já que acumulava uma experiência de reformador da educação em Minas Gerais na década de 1920. A reforma que fez no ensino primário e normal do estado foi pioneira no país. Seguiu os postulados da “Escola Nova”, que haviam chegado ao Brasil pelas mãos de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo após a Primeira Guerra Mundial. As principais medidas tomadas por Francisco Campos na pasta da Educação e Saúde Pública datam de abril de 1931. Nessa ocasião foi assinado um decreto que afirmava ser preferível o sistema universitário ao das escolas superiores isoladas e que estabelecia, como exigência para a fundação de uma universidade, a existência de três unidades de ensino superior - as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Outra medida importante foi a reforma do ensino secundário. Com a demissão de Francisco Campos em 16 de setembro de 1932, outro mineiro assumiu o ministério: Washington Pires. Em 25 de julho de 1934, este seria substituído por Gustavo Capanema, igualmente representante de Minas Gerais. Gustavo Capanema chefiou o Ministério da Educação por um longo período, de 1934 a 1945. [...] O ministério Capanema ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu” Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>> Acesso em: 17 out. 2011.

²¹⁵ No Artigo 153 da Constituição de 1934 podemos ler: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.

criadas em 1909), nasceu portadora de determinadas normas, movida pela preocupação de regular e disciplinar os alunos, inculcando-lhes conceitos e valores determinados pelo ideal de educação e de sociedade em constituição no início do *novecentos*. Com efeito, era a República o projeto político que, em um primeiro momento, buscava aceitação, e que era portador de um modelo civilizatório que deveria ser consolidado no momento seguinte.

Em um tempo, início do século XX, tão profundamente marcado pelos discursos (e valores) advindos de uma sociedade do trabalho que já se anunciava e de uma *escola nova*, a mentalidade republicana buscava sua afirmação, cuja ideia norteadora era a de “reordenar a população, introduzindo novos hábitos condizentes a uma sociedade civilizada” (VEIGA, 2007, p. 260). Tais discursos de médicos e higienistas, aliados ao civismo trazido pela república, ganharam força, não raras vezes com forte conotação moralista. Desse modo, comportamentos considerados inadequados e pouco racionais, eram apresentados como valores que deveriam ser reavaliados e modificados em função do projeto civilizatório que estava em curso, ao passo que outros comportamentos deveriam ser construídos e afirmados.

Desse modo, tais temas, ainda que também presentes no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EAAPB, aparecem de modo mais nítido em pelo menos dois momentos solenes organizados pela instituição. Falamos das palestras que foram realizadas pelos docentes no ano de 1924 (“PALESTRAS Realizadas e Offerecidas aos alumnos da Escola de Aprendizes Artífices da Parahyba do Norte”) e da comemoração da semana da pátria em 1936 (SEMANA DA PATRIA – Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba. Palestras realizadas pelos docentes de 1 a 7 de Setembro de 1936), ambas publicadas.

Orientadas, sobretudo, para o corpo discente (Offerecidas aos alumnos), as “PALESTRAS Realizadas” em 1924 (primeira obra, publicada no ano seguinte, com recursos dos próprios palestrantes) não deixa dúvidas quanto aos seus objetivos. Foram promovidas “no intuito de estimular-vos [os alunos] o amor da Pátria, ou, dizendo melhor, para cuidar de vossa educação cívica”, explicou Coriolano de Medeiros (na época Diretor interino), que abordou o tema “24 de Fevereiro”, em alusão a promulgação da Constituição Brasileira de 1891, tal como pode ser lido na “nota explicativa” que antecede o primeiro texto:

O CORPO docente e o administrativo da Escola de Aprendizes Artífices da Parahyba combinaram, em 1924, uma série de palestras, explicando aos alumnos as datas nacionaes. Depois de realizadas, resolveram ainda enfechal-as, a sua custa, numa brochura destinada à leitura dos que frequentam os cursos do referido estabelecimento. Ahi está a razão deste opúsculo (PALESTRAS, 1925, p. 3).

A obra é composta por 11 textos, cujos temas (datas nacionais) e autores apresentamos no quadro abaixo. Na sua composição, *festas nacionais*, datas já indicadas pelo governo provisório da república em 1890, acrescidas de datas locais, diretamente relacionadas com a história da Paraíba.

Quadro 15 – Palestras realizadas na EAAPB em 1924 – temas e palestrantes.

TEMA	PALESTRANTE
24 de Fevereiro (Promulgação da Constituição Brasileira)	J. R. Coriolano de Medeiros – Director-interino.
21 de Abril (O Tiradentes)	Áurea Pires – Professora do curso primario.
3 de Maio (Descobrimento do Brasil)	Guiomar Carneiro – Adjunta do curso primario.
13 de Maio (Abolição da escravidão)	Ninalia Freire – Adjunta do curso primario.
2 de Julho de 1925 (Centenario da Confederação do Equador)	J. R. Coriolano de Medeiros – Director-interino.
14 de Julho (Commemoração da Republica, da Liberdade e da Independência dos Povos Americanos)	João Olyntho do Rego – Adjunto do curso primario.
5 de Agosto (Fundação da Parahiba)	G. [Genésio] de Andrade – Professor de desenho.
7 de Setembro (Independencia do Brasil)	“O funcionário a quem foi distribuída a palestra deste dia, não a realizou” (nota, p. 79)
12 de Outubro (Descobrimento da America)	Maria Eulina S. Leal – Adjunta do curso de desenho.
2 de Novembro (Commemoração geral dos mortos)	Olivia dos Santos Valle – Adjunta do curso de desenho.
15 de Novembro (Proclamação da Republica Brasileira)	Analice Caldas de Barros – Adjunta do curso primario.
19 de Novembro (Dia da Bandeira)	Anilia de Luna Freire – Adjunta do curso de desenho.

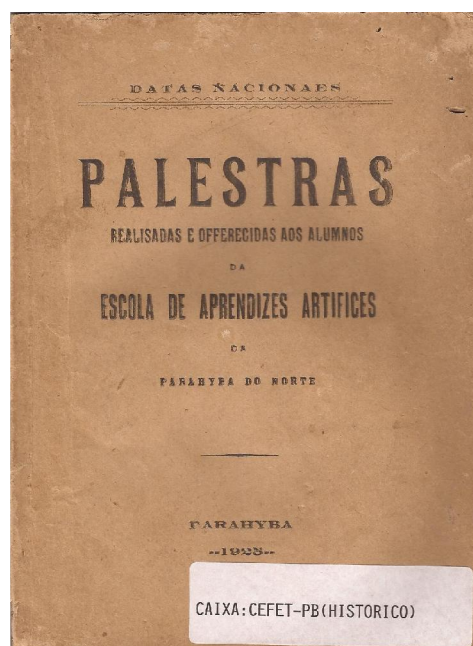


Foto 14 - Imagem da Capa da publicação das Palestras em 1924. Foto do autor. Acervo do NDPEP.

A segunda obra, por sua vez, data de 1936. Reuniu onze textos das palestras realizadas em “sessões comemorativas” alusivas à *semana da patria* de 1 a 7 de setembro daquele ano. Os temas são as personalidades e os *Símbolos Inspirados pela Independência* e que dá título a uma das palestras. Abaixo os temas e os seus respectivos palestrantes.

Quadro 16 – SEMANA DA PATRIA – Palestras realizadas pelos docentes em Setembro de 1936

TEMA	PALESTRANTE
José Bonifácio e a Independência	Ninalia de Luna Freire ²¹⁶
A Têla da Independência	Olivia dos Santos Vale
Gonçalves Ledo e a Independência	Augusta Falcão
Símbolos Inspirados pela Independência	Castorina de Menezes Barros
A Imperatriz Maria Leopoldina	Anília Miranda Sá
Evaristo da Veiga	Ana R. Mindêlo
José Clemente Pereira	Osmarina Carvalho
D. Pedro I	Analice Caldas
Causas da Independência	Neide da Silva Nobre
O Grito do Ipiranga	Tercia Bonavides
O Dia da Pátria	Abelardo G. dos Santos

²¹⁶ Tal como consta na publicação.

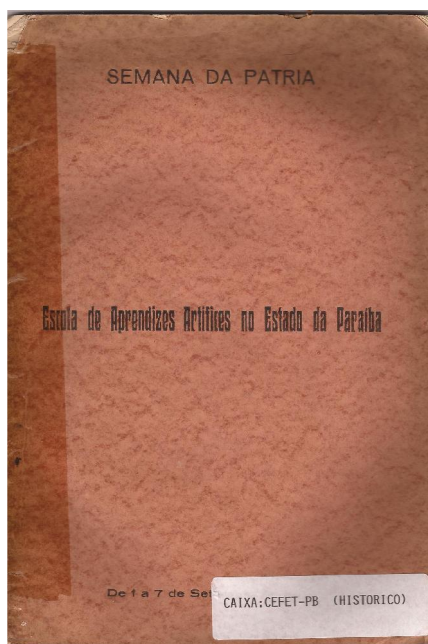


Foto 15 - Imagem da Capa da publicação das Palestras realizadas em Setembro de 1936.
Foto do autor. Acervo do NDPEP.

Cabe destacar que esse segundo conjunto de preleções aos alunos ocorreu numa conjuntura profundamente marcada pelos acontecimentos de 1935, ano em que comunistas civis e militares iniciaram um movimento pela tomada do poder. A chamada Intentona Comunista, que começou pelos quartéis de Natal, Recife e Rio de Janeiro, foi sufocada pelas tropas legalistas e usada como pretexto para que Getúlio Vargas ampliasse seus poderes e aumentasse a perseguição aos grupos políticos de oposição. Tais ações, dentre elas a criação de uma Comissão de Repressão ao Comunismo, culminaram, como sabemos, com o golpe de 10 de novembro de 1937, que deu início ao governo autoritário conhecido como Estado Novo.

Destarte, como parte da reação, em janeiro de 1936, o Governo de Getúlio Vargas denunciou a infiltração comunista nas escolas. Então, diante do “perigo comunista”, no entendimento do governo Vargas, era preciso fazer algo além da simples repressão. Em Mensagem ao Povo Brasileiro, afirmou que era necessário

[...] fazer obra preventiva e de saneamento, desintoxicando o ambiente, limpando a atmosfera moral e evitando, principalmente, que a mocidade, tão generosa nos seus impulsos e tão impressionável nas suas aptidões de

percepção e de inteligência, se contamine e se desvie do bom caminho (Getúlio Vargas, 1936, *apud*, HORTA, 1994, p. 148).

Com o Estado Novo, Vargas anunciou reformas radicais que incluíram a educação. O ensino cívico passou a ser contemplado pela Constituição de 1937, obrigatório (assim como a educação física), “em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência”²¹⁷. Em 1938 já tínhamos configurado um papel importante para a educação no contexto da ditadura varguista. O ensino era utilizado para educar, sobretudo, os jovens, na perspectiva da doutrina do Estado Novo. Discursando em Porto Alegre, o mandatário da nação elogiava o novo regime e sobre a educação afirmava:

Eu vos direi agora que para a consolidação desta obra, precisamos contar com a educação da juventude e com a mocidade que surge das escolas primárias e elementares, dos ginásios e escolas superiores. E, para isto, todos precisam ser educados dentro da doutrina do Estado Novo. Desapareceu e tem de desaparecer a exterioridade do livre didatismo. Agora precisa ser estabelecida a doutrina do Estado (Getúlio Vargas, 1938 *apud* HORTA, 1994, p. 172).

Essa postura foi reafirmada por Vargas em entrevistas posteriores. O ensino deveria se preocupar com a construção de preceitos capazes de educar para o respeito à “ordem constitucional” vigente. E mais: era preciso alfabetizar e difundir princípios de moral e civismo, fatores fundamentais na educação e na formação do caráter das gerações do futuro. Sobre esse assunto, suas palavras são inequívocas.

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo o território do país. Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio (Getúlio Vargas, 1938, *apud*, HORTA, 1994, p. 173).

Para o governo de Getúlio Vargas, portanto, educar as novas gerações com base nos princípios do nacionalismo era tarefa imprescindível e que deveria ser executada. À educação

²¹⁷Artigo 131 da Constituição de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm> Acesso em 07/ nov. /2011.

em geral, e às escolas de aprendizes em particular, caberia, segundo entendimento do governo, cumprir o seu papel naquela empreitada.

Nessa perspectiva, entendemos a criação das escolas de aprendizes como uma das iniciativas mais importantes tomadas pelo Estado Republicano no conjunto das várias ações voltadas para a consolidação do novo regime. Em um primeiro momento, as escolas enfrentaram o desafio de transformar meninos pobres em cidadãos disciplinados (inclusive na perspectiva do mercado de trabalho), ao passo em que contribuiriam para afirmar o projeto político-ideológico republicano, através da construção da nacionalidade, possível por meio dos conteúdos patrióticos e do civismo que foram ministrados. Mais tarde, quando a República viveu tensões e o país experimentou o *terror de Estado*, novamente a educação cumpriu “um papel”. As escolas de aprendizes, nos dois momentos e nos dois contextos, exerceram papel muito particular por conta da sua relação com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre as fontes já elencadas, problematizando-as à luz das mudanças políticas e econômicas que caracterizam o país e, claro, a Paraíba, nas primeiras décadas do século XX, num esforço para discutirmos questões como: Que ideias e valores foram inculcados? Como? Através de quais práticas escolares? Como a EAAPB contribuiu no processo de consolidação do projeto político-ideológico republicano de construção e afirmação da nacionalidade brasileira? Ou, ainda, ao reunir-se em momentos solenes de comemoração e de festa, (certamente planejados com antecedência) o que disseram os professores aos seus alunos? (e por que não dizer, a seus pares, aos gestores e talvez até outras pessoas (convidados da comunidade) presentes aos eventos). Que palavras escolheram? Quais ideias selecionaram?

Como último esforço, a publicação com recursos próprios (“a sua custa, numa brochura destinada à leitura dos que frequentam os cursos do referido estabelecimento”), decisão que, no limite, preserva os discursos, produzindo assim monumentos (lugares de memória) através dos quais aqueles momentos do passado seriam lembrados, evocados no futuro. Nessa perspectiva, temos em mente as reflexões de Le Goff sobre o documento enquanto monumento. “O documento [segundo Le Goff] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (1996, p. 545). De modo que qualquer documento histórico contém diversas intenções, algumas explícitas, outras não. Com efeito, o documento “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1996, p. 548). É nessa perspectiva, portanto,

que discutimos as publicações citadas anteriormente, suas razões, a motivação dos seus autores e o conteúdo dos seus discursos.

Afinal, o que disseram os autores nas palestras?



Foto 16 – Alunos assistindo uma palestra em 1924.
Fonte: Palestras Realizadas e oferecidas aos Alunos, 1925, p. 80²¹⁸.

De modo geral, os autores se preocuparam com direitos e deveres, família, religião, personalidades da história do Brasil e da Paraíba, símbolos criados pela independência e pela república, e, claro, o trabalho. Com efeito, segue-se um roteiro estabelecido no conjunto das ações pedagógicas das Escolas de Aprendizes desde o ano de 1909, data em que foram criadas. Nessa perspectiva, fazia-se presente a preocupação com o combate à vagabundagem e aos vícios em geral, ao tempo em que outros valores eram estimulados no sentido da formação do cidadão ordeiro. Num certo sentido, tal objetivo *parecia* até mesmo se sobrepôr ao desejo de formar operários, ou, no limite, confundia-se com esse desejo, misturavam-se. É o que sugere, por exemplo, uma declaração do diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas. Ao comentar o fato de os alunos abandonarem os estudos para trabalharem (a

²¹⁸ Não encontramos informações que nos permitam indicar com precisão o local em que tais Palestras foram realizadas. Todavia, se considerarmos que em 1924 a EAAPB ainda funcionava em instalações improvisadas no Quartel de Polícia, é possível lançarmos uma hipótese, a saber: que o local seja um salão do próprio Quartel.

exemplo do que acontecia na EAAPB), mostra sua satisfação com o fato de esses alunos terem saído da escola sendo úteis à sociedade e à família e, portanto, menos propensos aos vícios e ao crime, conforme transcrição que fazemos abaixo do livro de Osvaldo Vieira do Nascimento:

Na escola tem ingresso uma leva de meninos de várias classes sociais; a maioria, entretanto, abandona esse educandário quase sempre ao chegar ao 4º ano, conhecimentos que os habilitam a ganhar uma diária compensadora, são eles procurados e disputados para trabalharem em oficinas particulares. Se, por um lado, lamenta-se a saída da maioria dos alunos sem ter concluído o curso, por outro lado, fica-se satisfeito por tê-los arredado do mau caminho, tornando-os úteis à sociedade e à família, rapazes que, sem a educação recebida, se entregariam, fatal e forçosamente, à vagabundagem, ao vício e ao crime (NASCIMENTO, 2007, p. 138)²¹⁹.

Seguindo essa tendência, toda a discussão foi feita aliada ao mote do civismo e do amor à pátria e seguindo os valores supracitados. Já no início do primeiro ciclo de preleções, J. R. Coriolano de Medeiros, “Director-interino”, ao “falar” sobre a Constituição Republicana, apresenta-a como um livro sagrado, cujo texto (dizeres) deveria ser profundamente respeitado²²⁰. Respeitá-la, “é ser bom cidadão, é ser homem digno” (PALESTRAS, 1925, p. 7). O mandatário da nação era, então, o chefe da família, expressão que o aproxima da ideia de “pai” e, portanto, da família.

Pois o presidente da República é o chefe da família brasileira e como tal lhe devemos o maior respeito, enquanto elle tem a obrigação de dirigir todos os negocios publicos do Brasil, isto é, a instrucção, a arrecadação de impostos, a organização militar, o progresso das industrias, a segurança publica, enfim, a maneira de beneficiar igualmente todos os habitantes deste nosso querido e grandioso Brasil (PALESTRAS, 1925, p. 6).

Falando para os alunos da EAAPB, Coriolano de Medeiros enfatiza direitos e deveres, a importância dos estudos e do cumprimento das obrigações do cidadão para com a pátria. A escola era direito constitucional; aprender e ter uma profissão, deveres do cidadão,

²¹⁹ É como se fosse plenamente alcançado o desejo expresso no argumento que justifica o decreto de criação das Escolas de Aprendiz (7.566, de 23 de setembro de 1909): segundo o qual “é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação” (Cf. texto nos anexos).

²²⁰ Quem também enaltece a Constituição republicana é Analice Caldas de Barros, professora Adjunta do curso primário. Afirma, em sua palestra, que: “A 24 de Fevereiro, 15 mezes depois, foi promulgada a Constituição, isto é, foi declarada solemnemente ao povo, os seus direitos e leis. A Constituição, meninos, é um livro, onde se acham regulados todos os nossos deveres, vós bem o sabeis, pois tende um compendio de leitura, consagrado exclusivamente a estes esclarecimentos” (PALESTRAS, 1925, p. 106).

pagar impostos e defender a pátria certamente eram deveres cívicos, tal como na passagem seguinte:

A Constituição não indica um dever sem um direito. Por exemplo: vós tendes o direito de frequentar esta escola mas tendes o dever de aprender. Se temos o direito de ser livres, de escolher uma profissão, temos o dever de não offender ninguém, de pagar impostos, de defender a pátria (PALESTRAS, 1925, p. 7)²²¹.

As mesmas ideias sobre o cumprimento das obrigações, do estudo e do trabalho como comportamentos capazes de formar cidadãos que enobrecem a Pátria estão presentes na preleção que fez a professora Castorina de Menezes Barros, em 1936. Falando sobre o tema *Simbolos Inspirados pela Independencia*, estimulava os alunos para que, pacificamente, se aperfeiçoassem em suas profissões, pois, agindo assim, estariam trabalhando pela independência nacional, a exemplo de personalidades como D. Pedro I e José Bonifácio²²². E mais, afirmava a professora Castorina:

Não é somente combatendo homens que se enobrece a Patria. A luta sangrenta é o recurso extremo. Vós mesmos, senhores Aprendizes, estudando, aprendendo, trabalhando, cumprindo os vossos deveres concorrereis mais para o progresso do que se fordes obrigados a batalhar para a sua gloria (SEMANA DA PATRIA, 1936, p. 13).

Escola e civilização estabelecem aqui um estreito vínculo tendo a discussão dos direitos e deveres como lema. A escola era direito constitucional, aprender um dever cívico dos alunos, fato que, nesse caso, equivale a aproveitar bem o tempo. Tempo agora, sob a ótica do trabalho, medido e calculado (racionalizado) para melhor ser aproveitado. Partindo dessa perspectiva, a escola assume o papel de “pedagogização do social”, cabendo a esse tipo de escola, “de aprendizes”, voltada para um grupo social bem específico, o papel de

²²¹ Coriolano de Medeiros indica para leitura dos alunos, o MANUAL CÍVICO do Dr. Araújo Castro. Trata-se de um Manual publicado em 1923 (pela Editora – a Livraria Leite Ribeiro, do Rio de Janeiro) direcionado ao ensino primário, tal como consta na Apresentação: “Com o auxilio do questionário que se acha no final de cada lição, tenho que as noções expendidas poderão ser ministradas com segurança de exito no ultimo anno do curso primario. E confio no patriotismo dos mestres que, de certo, concorrerão com a sua bôa vontade para a perfeita realização do elevado objectivo que se tem em vista” (p. 5). O primeiro capítulo (Lição I) do Manual tem como título “A patria”. Nesta lição o patriotismo é definido como “[...] um dos mais nobres sentimentos do homem. Consiste em amar, honrar e servir a patria” (p. 8). Cf. imagem da Capa do MANUAL nos anexos.

²²² “Assim, pacificamente, instruindo-vos aperfeiçoando-vos nas artes que escolhestes, sereis outros tantos Pedro Primeiro, José Bonifacio, Clemente Pereira, trabalhando pela Independencia Nacional” (SEMANA DA PATRIA, 1936, p. 13).

organizadora de conhecimentos, perpetuando nesse grupo determinados valores, atitudes e comportamentos, no sentido pensado por Gramsci (1978).

Nesse contexto, particularmente quando das discussões que ocorreram na Semana da Pátria do ano de 1936, a EAAPB parecia impregnada de práticas guiadas, sobretudo, pelo nacionalismo. De modo que as palavras de Coriolano de Medeiros, aconselhando os jovens aprendizes na direção do estudo, do trabalho e do cumprimento de suas obrigações, da criação de outras práticas sociais, aproximavam-se (no limite do seu ponto de equilíbrio entre uma escola profissionalizante que fosse também dotada de um suporte de base cultural e humanístico) de uma concepção de educação presente no pensamento de Fernando de Azevedo, moldada que era pelo desejo de que mudanças morais e de mentalidade fossem promovidas na perspectiva de construção do cidadão trabalhador. Segundo Maria Luiza Penna, uma “concepção da educação como agenciadora de uma consciência moral, encaminhando o indivíduo ao desenvolvimento de suas potencialidades e sua imersão no mundo social”. Nesse sentido, “a educação do cidadão é condição para a saúde do Estado”, enquanto que “a moral passa, desse modo, a ser uma moral social e a educação uma verdadeira pedagogia social” (2010, p. 20)²²³ na perspectiva de descobrir “o grande homem, o cidadão útil” (AZEVEDO, 1960 *apud* PENNA, 2010, p. 70)²²⁴.

Aliado a esses valores e comportamentos, alguns inclusive moralistas, estava o culto aos heróis da nação e à lembrança dos fatos passados como o cumprimento de um dever cívico. Esta é a compreensão de J. R. Coriolano de Medeiros (Director-interino) que, em exposição sobre o 2 de julho (Centenário da Confederação do Equador), afirmou que a população brasileira, “inclusive nós da Escola de Aprendizes Artífices da Parahyba, lembramos respeitosos e admirados esses factos que se succederam a um seculo, e é isto que se chama cumprir um dever cívico!” (PALESTRAS, 1925, p. 39-40). Neste exercício, o passado é “acessado” tendo as datas e os vultos da história como referências. Nas palavras da professora Ninalia de Luna Freire em exposição sobre José Bonifácio e a Independência:

MENINOS: Quando começamos a estudar a história do Brasil, vemos desde logo, quanto é grande o numero de brasileiros, que pelo civismo, pela

²²³ Targino (2009) reconhece que as ideias de Coriolano de Medeiros “coincidem, em grande medida, com as do grande educador e sociólogo Fernando de Azevedo” (p.114). No entanto, chama a atenção para a defesa que fazia de uma escola capaz de formar o homem integral, ou seja, ensino profissionalizante com uma base humanista, tal como mostramos no capítulo anterior. Esse o ponto em que Coriolano de Medeiros tenta se equilibrar.

²²⁴ Maria Luiza Penna nos remete ao seguinte texto de Fernando de Azevedo: *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. Inquérito para O Estado de S.Paulo, em 1926. 2 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

inteligencia, pelo trabalho e pelo estudo muito tem contribuido para a grandeza da Patria (SEMANA DA PATRIA, 1936, p. 4).

Uma das exposições mais significativas foi realizada pela professora adjunta do curso primário, Guiomar Carneiro, tendo como tema o *3 de Maio*, até então data do descobrimento do Brasil, e aproximando-se muito de um comportamento do tipo ufanista, pois faz alusão ao país, às suas riquezas e belezas naturais, bem como ao sentimento de pátria e aos seus heróis, de modo desmedido. Depois de falar aos alunos²²⁵ da terra querida “que nos serviu de berço, cujo territorio, de tão colossaes proporções, tão rico e poderoso, causa o nosso orgulho!” (PALESTRAS, 1925, p. 19), resume seus sentimentos em passagem que vai de Cabral a Eptácio Pessoa, o paraibano e Presidente da República:

Era este povo valente, que habitava a nossa querida Patria na epoca do seu descobrimento, o qual juntamente com os europeus, seguindo-lhes os costumes de povos civilizados deu origem a sua população actual. E, passados apenas quatro seculos da grande façanha de Cabral, vemos com grande jubilo que, de immensa floresta inculta, passou o nosso territorio a ser um deslumbrante paiz, onde se erguem ricos monumentos e avenidas, sumptuosos palácios, tornando ao mesmo tempo berço, não de individuos semelhantes às feras como os que o habitavam naquelle tempo, porem, de verdadeiros herões na defeza da liberdade da Patria como Vidal de Negreiros, Mathias de Albuquerque, Tiradentes, José Peregrino, e tantos outros; de homens illustres tanto nas artes como nas letras salientando-se entre outros os vultos de Pedro Americo, notável pintor; Carlos Gomes, eximio musicista; Gonçalves Dias, o maior dos nossos poetas; José Bonifacio, José do Patrocinio, Joaquim Nabuco, José de Alencar e Machado de Assis. Além destes, contribuíram como factores valiosissimos para o enriquecimento da nossa litteratura e intelligencia nacional, especialmente sob o aspecto da eloquencia e da linguistica o Grande Ruy Barbosa, Euclydes da Cunha e finalmente o astro fulgurante que illumina o mundo com o esplendor de sua intelligencia fecunda, o filho querido e glorioso da Parahyba o Excellentissimo Snr. Dr. Eptácio da Silva Pessoa (PALESTRAS, 1925, p. 27).

É estabelecida, assim, uma relação direta da República com a independência e com os seus heróis. Segundo a perspectiva de história presente no conteúdo da palestra referida no trecho acima, a República tinha travado luta em prol da construção de símbolos que promovessem um *lugar* de identificação coletiva. Registre-se aqui o grande esforço para

²²⁵ Como indicamos no Capítulo anterior, os alunos da EAAPB eram oriundos das camadas sociais mais pobres. Na palestra sobre o 2 de Julho de 1925 (Centenario da Confederação do Equador), J. R. Coriolano de Medeiros – Director-interino, reafirmou essa condição: “Varios aprendizes desta escola, em numero excedente de duas centenas, moram fora da cidade. Habitam casas de palhas ou mesmo de telhas à margem das estradas de Cruz das Armas, de Mandacarú e de Barreiras (Bayeux, depois de 1944), distantes desta Escola, de tres a seis kilometros” (PALESTRAS, 1925, p. 37-38).

transformar os personagens do *15 de Novembro* em heróis. Deodoro, Benjamin Constant, Floriano Peixoto, todos foram candidatos ao posto. O problema, no entanto, era a própria natureza do acontecimento. “A pequena densidade histórica do 15 de Novembro (uma passeata militar) não fornecia terreno adequado para a germinação de mitos” (CARVALHO, 1990, p. 57). Então, diante das dificuldades, Tiradentes foi alçado à condição de herói nacional, pois sua imagem “unia o país através do espaço, do tempo, das classes” (CARVALHO, 1990, p. 71). É o fenômeno de criação de simbologias e alegorias que são produzidas para criar uma identidade para o novo regime. De modo que, na EAAPB foi Tiradentes uma das personalidades mais lembradas, como por exemplo, na exposição que a professora do curso primário, Áurea Pires, fez em 1925. Tendo como tema o 21 de Abril, afirmou que o motivo daquela reunião era para que ali acontecesse uma “lição de Historia Patria”, e que de modo mais demorado que o costumeiro (certamente referindo-se as aulas nos horários normais), “levamos ainda uma vez o nosso tributo de gratidão ao heróe [Tiradentes] que nos legou o beneficio de que hoje gosamos – a nossa independencia” (PALESTRAS, 1925, p. 9). Essa era também a perspectiva da professora adjunta do curso de desenho Olivia dos Santos Valle. Explorando o tema da *commemoração geral dos mortos* (02 de Novembro) exalta nomes como o de Tiradentes e de José Bonifácio:

Lembrai-vos de Joaquim José da Silva Xavier, o ‘Tiradentes’, aquelle heroe fallecido no patíbulo a 21 de Abril de 1792 e de quem tão bem nos fallou nossa digna professora e nossa distincta collega D. Aurea Pires; de José Bonifácio de Andrade e Silva que pelos seus grandes serviços à independencia do nosso paiz, mereceu o titulo de ‘Patriarcha da Independencia’ (PALESTRAS, 1925, p. 98).

Cabe destacar que o Tiradentes aqui lembrado e referendado como herói nacional já tinha sido despido de qualquer tipo de radicalismo, transformado que foi pela República em “herói cívico-religioso, como mártir, integrador, portador da imagem do povo inteiro” (CARVALHO, 1990, p. 70). Na busca do consenso e de afirmação de um novo tempo, personalidades ligadas, inclusive, à Monarquia, tais como D. Pedro II e a Princesa Isabel (considerada a responsável pela extinção do trabalho escravo no Brasil) são nomes presentes nas preleções, caracterizando assim um esforço para “conciliar-se com o passado monarquista” (CARVALHO, 1990, p. 70). No caso da Princesa Isabel, destacamos as palavras da professora adjunta do curso primário Ninalia Freire. Em preleção sobre a Pátria, seus heróis e seus feitos, foi enfática: “S. A. a princeza regente, a figura mais santa da nossa

história, exprimia francamente o seu entusiasmo pela extinção imediata de elemento servil” (PALESTRAS, 1925, p. 34).

O entusiasmo com que os heróis nacionais eram lembrados, a citação constante das personalidades paraibanas e a força com que as datas eram comemoradas nas exposições dos professores (realizadas para alunos, enfatizemos), e contando com a presença dos colegas de trabalho (docentes, mestres de oficinas, auxiliares e o corpo administrativo da escola), fazem parte do projeto de consolidação da instituição republicana no Brasil, afinal, tais ações eram fruto das orientações advindas do governo republicano constituído. Nesse contexto, a escola parecia viver momentos diferenciados. De modo que, ainda que reunida no cumprimento de uma obrigação²²⁶, a forma aparentemente prazerosa com que as palestras eram ministradas, bem como o ato solene de reunir toda a comunidade parecem transformar tais momentos em festas nacionais, do tipo que são organizadas “para estabelecer correspondências de um tempo remoto com o tempo presente” (OZOUF, 1996, p. 219). Daí as referências aos heróis, às datas e aos seus significados. Implícito, claro, uma seleção do que vai ser comemorado e do que não deve ser lembrado, fato que, no limite, não ocorre ao acaso, responde aos interesses de um grupo social hegemônico.

A ideia da festa comemorativa ganhou fôlego na perspectiva apresentada pelo professor adjunto do curso primário, João Olyntho do Rego, que fez uma preleção sobre o 14 de Julho (Commemoração da Republica, da Liberdade e da Independência dos Povos Americanos)²²⁷. Em sua fala, lembra de que as festas foram referendadas através de decreto do governo republicano e tratavam-se de comemorações para consagrar a república, a

²²⁶ Quando falamos em cumprimento de uma obrigação, temos em mente as determinações do governo republicano aos diretores das EAA. Todavia, não podemos esquecer de que, no esforço de afirmação, o Governo Provisório da República já havia estabelecido, desde 14 de janeiro de 1890, através do Decreto nº 155-B, as festas públicas do Regime que estava começando. E, como se tratava de uma ação pedagógica, cujo objetivo era a organização e a construção de um novo conteúdo patriótico e nacionalista que deveria ser afirmado no imaginário da época, “os republicanos instituíram suas festas procurando estabelecer uma continuidade com eventos históricos passados; valorizando a lembrança de feitos e heróis até então perdedores. A República os resgatava em sua dignidade e valor”, (OLIVEIRA, 1989, p. 181) porque era preciso fundar o novo regime, criando-se um sentimento de aceitação e identificação com a nova ordem estabelecida. Também na perspectiva das festas cívicas, indicamos o trabalho de Vânia Cristina da Silva [Ó Pátria Amada, Idolatrada, Salve! Salve! – Festas Escolares e Comemorações Cívicas na Paraíba (1937 – 1945)], dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, em 2011.

²²⁷ Para o professor João Olyntho do Rego, e como o próprio tema de sua preleção sugere, o 14 de Julho é data que deve ser compreendida para além da alusão a Queda da Bastilha: “É ella uma consagração à republica continental do Novo mundo, onde peregrinamos, culturando (sic) os nossos direitos conquistados por todos os nossos antepassados, já nas margens tagitanas ou nas agonias das culcuranas” (p. 41). A data não era exclusivamente francesa: “Ella serviu de texto, de pretexto, de lema para, como symbolo, um padrão, ser gravada em nossa memoria na realisação destas tres consagrações: Republica sem perpetuo mandão; Liberdade em todas suas formas: política, civil, etc., Independencia, que não transigem em qualquer emergencia que pela proa nos vem, já e já, com formas tão justificadas que seduzirão os mais avisados” (PALESTRAS, 1925, p. 50).

liberdade e a independência²²⁸. Assim, no ambiente escolar e através dos professores, a ideia de república é inculcada como o regime da liberdade (“uma nação que não tem liberdade não é tal, é senzala”, afinal é “na liberdade que o povo pensa, age e progride”), e exaltada por ser capaz de igualar a todos, homens e mulheres, pela liberdade de crença, bem como pela difusão²²⁹. Em contrapartida, a monarquia e a figura do rei recebiam duras críticas, como na passagem abaixo, parte da preleção do professor João Olyntho do Rego:

O rei manda cortar lingua, decepar cabeça, inutilizar por toda uma vida e té (sic) nos descendentes de sua victima, por gerações, fazer trabalhar sem paga e perpetuamente, arrancar olhos, amputar orelha, armar fogueira, queimar com ferro em braza e pendurar pelos postes e calcinar de pouco a pouco, procurar pelas casas as mulheres mais sympathicas para suas escravas e logo repudial-as, os meninos para os sacrificios, os velhos para banco de montar o seu ginete.” [...] Isto tudo e tudo isto faz o rei porque é rei. Sua divisa sagrada é: “Sic volo, sic jubeo” que é: assim quero, assim ordeno. Se actualmente assim não fazem é porque vivem circumdados e sitiados pelo volcão da republica que dita a igualdade para todos, até a do potentado. A republica é de todos e para todos (PALESTRAS, 1925, p. 42).

É importante pensarmos que, nesse exercício, a República é colocada em oposição a Monarquia, sem que, no entanto, nomes como o da Princesa Isabel e de D. Pedro II (ligados à Monarquia) fossem manchados. Pelo contrário, eram exaltados, pois se buscava uma reconciliação com o passado por meio dessas personalidades. D. Pedro, por exemplo, deveria ser imitado pelos mais jovens: “Imitai-o, pois, meus amiguinhos!”, afirmou a professora Analice Caldas de Barros (adjunta do curso primário), quando de sua preleção sobre a Proclamação da República. Tal perspectiva é fruto de uma concepção pragmática e instrumentalista da história, do tipo que apresenta como preocupação mudar os costumes políticos, corrigir, indicar caminhos. Em suas palavras:

Não é outra a finalidade da historia e das tradições sinão integrar-nos dos grandes feitos da humanidade para que os bellos exemplos dos ascendentes,

²²⁸ O professor lembra, em sua exposição, o decreto de 14 de Janeiro de 1890, para afirmar que a “festa de hoje é, portanto legal e traz à nossa consideração a *Republica*, a *Liberdade* e a *Independencia* dos povos americanos”. Afirma também: “É uma festa altruística ou de fraternidade, de irmãos. Não é consagrada a nossa republica com exclusão das outras, a nossa liberdade e independência e sim forma o laço, o hyphen, o vinculo, o amplexo que une todos os povos americanos, do esquimez ao patagonez” (PALESTRAS, 1925, p. 41).

²²⁹ “A republica iguala os homens e neste conceito vão as creanças e mulheres e defende esta igualdade appellando para a capacidade e idoneidade e para isto Ella diffunde o ensino por toda parte em actual condicção” (PALESTRAS, 1925, p. 43). A República é saudada como o regime da liberdade: “Uma nação que não tem liberdade, não é tal, é senzala, é cabilda, é califado, é maloca, é capoaba, é taba selvagem. É na liberdade que o povo pensa, age e progride, fazendo-se, *eu sou o que sou*, por Ella escolheis a vossa profissão, nella trabalhaes com ardor e esperança no futuro. Por Ella é vossa família constituída” (PALESTRAS, 1925, p. 45).

tenham sobre os porvindouros a actuação no aperfeiçoamento (sic) da sua personalidade (PALESTRAS, 1925, p. 110).

O exercício que se faz na perspectiva de afirmação da República é acompanhado pelo esforço de fixar na mente dos *meninos* datas de grandes acontecimentos e nomes de heróis. Com isso, pretendia-se consolidar “uma perspectiva de passado” que se queria lembrar e referendar diante das gerações presentes e que deveriam ser evocadas no futuro. Sob essa perspectiva, a Paraíba (ou Parahyba do Norte) também tem a sua história, seus acontecimentos e seus heróis. Em pelo menos duas preleções ocorridas em 1925 o tema é abordado com maior firmeza. A professora Olivia dos Santos Valle é uma entusiasta dessa ideia. Para ela, a unidade da Pátria deve-se ao paraibano André Vidal de Negreiros, “a quem devemos na maior parte a unidade patria, porque ninguém mais do que elle fez para a expulsão do invasor batavo e a fundação de facto da nacionalidade brasileira” (p. 98). E completa:

José Peregrino de Carvalho, Amaro Gomes Coutinho, heroes de 1817; Aristides Lôbo, Maciel Pinheiro, Alvaro Machado, Benjamin Constant, Deodoro da Fonseca e tantos outros que inesquecíveis serviços prestaram a nossa querida patria, ao nosso amado Brasil, não esquecendo nossos heroes aborígenes ou não: Assento de Passaro e Braço de Peixe, a quem devemos em parte a conquista e fundação de nossa Parahyba (PALESTRAS, 1925, p. 99).

A segunda preleção, também marcada pela preocupação de afirmar um tempo de glórias onde a Paraíba ganha destaque, foi realizada pelo professor de desenho Genésio de Andrade. Em sua intervenção, esforça-se, tal como a professora Olivia dos Santos Valle, por evocar um passado marcado por certa homogeneidade e por uma ideia do que mais tarde a historiografia chamará de *paraibanidade*. Ao afirmarem os heróis, ao comemorarem na perspectiva da afirmação de um imaginário republicano, parecem aludir a um tipo de homem paraibano, *naturalmente* inclinado para a paz, para a bravura de resistir e, claro, para o republicanismo²³⁰. Falando sobre o 5 de Agosto, paz selada “depois de luctas tremendas e cruentas, de milheiros de vidas sacrificadas, de dispêndio considerável de cruzados do erario

²³⁰ Em estudo sobre o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da História Local, Dias faz alusão à ideia de paraibanidade nos seguintes termos: “A ideia de paraibanidade faz crer num tipo de homem específico nos sentimentos e nos modos de agir, modelado pelo espaço. A inclinação para a paz, a bravura para a resistência, o republicanismo” (DIAS, 1996, p. 63).

publico e de bolsas particulares!!” (PALESTRAS, 1925, p. 76), o professor “desenha” uma terra berço de heróis e de gênios, ainda que se esquive de citar nomes.

[...] pois é da Parahiba, Snrs. Aprendizes, que nos vamos ocupar. Da nossa deliciosa Parahiba, berço que foi dos nossos avoengos e onde tivemos os nossos berços também; desta aprasível terrasinha, tão querida que deveria ser de todos nós, sobre todas as outras terras; desta tão malfadada Parahiba – que tem sido, nunca se esquivando, porém, de fecundar e atirar aos braços da patria grande, da patria mãe, extraordinarios genios – quer nas armas, nas letras e na mechanica, quer nas sciencias e nas artes; desta nossa inditosa terra, sim; mais gentil e faceira, no dizer de poetas, onde tambem há lindas e frondosas palmeiras onde cantam sabiás, verde-negras floréstas onde gemem jurutys, e campos rendilhados de flores, onde trinar se ouve à canarios e de mimosas patativas o sonoro gorgear! (PALESTRAS, 1925, p. 54).

Na busca de um passado de glórias, a Paraíba, como já afirmamos, ganhou destaque nas preleções, tanto em 1925 quanto depois, em 1936. Pedro Américo foi escolhido como destaque em 1936 e o título de uma das preleções foi “A Téla da Independência”, numa clara alusão ao Quadro “Grito do Ipiranga”. Apesar do título, a professora Olívia dos Santos Vale não faz nenhuma exposição sobre o pintor, sua técnica ou coisa parecida. Seu objetivo foi o de exaltar a personalidade de Pedro Américo, os responsáveis pela independência e a Paraíba:

Caros alunos: Muito se tem escrito sobre o Grito do Ipiranga e como o Principe D. Pedro proclamou a Independencia a 7 de Setembro de 1822; mas a verdade dos factos é esta: o Brasil, berço de homens fortes e valentes, em cujas veias corre o sangue do caboclo intrepido e do guerreiro não podia, jamais sujeitar-se ao domínio da corôa Portuguêsa. A nossa Independencia foi um fruto de varias lutas, do sacrificio de inúmeros bravos [...]. Vencemos e venceremos sempre, porque contamos com a bravura dos nossos homens e a proteção de Deus estendida sobre a nossa grande e maravilhosa Patria! Honremos a memoria dos antepassados que nos legaram uma Patria livre! Viva o Brasil! Viva a invicta Paraíba! (SEMANA DA PATRIA, 1936, p. 8).

Atestando ser o civismo e os valores morais assuntos relevantes naquele ciclo de palestras, o professor Genésio de Andrade não se abstém de lamentar e reclamar da falta desses entre o povo da cidade:

Ahi temos a sua capitalsinha a se engalanar de dia para dia, a se toucar, qual moçoila vaidosa, para as festas do porvir, com seus 35 mil habitantes – aproximadamente, cheios de vida, cheios de coragem, inteligentes, entre os

quaes se distacam – artistas – poetas – homens de letras, eruditos, talentos em summa sendo para se lamentar do fundo de noss'alma apenas que – quanto a civismo... muito dúbio elle o seja; quanto a moral... muito se observe ainda de verdadeiramente repellente, repugnante – segundo o meu pensar... pouco autorizado – aliás (PALESTRAS, 1925, p. 77).

Em se tratando de uma escola de aprendizes, cuja missão era preparar jovens para o trabalho, era natural que esse tema aparecesse nas preleções. E mais: que aparecesse tendo os seus aspectos positivos realçados. Era preciso não apenas superar qualquer resíduo de preconceito, consequência do legado negativo deixado pelo trabalho escravo (marca dos primeiros tempos das escolas de aprendizes, onde o trabalho ocupava, no imaginário das pessoas, uma identificação com atividade servil e compulsória), mas, sobretudo, afirmar o trabalho como algo positivo, capaz de dignificar o homem e engrandecer a Pátria. Assim, o professor João Olyntho do Rego, ao saudar o 14 de julho de 1789, creditou a essa data o aparecimento do trabalho livre e pago. Terminou sua palestra afirmando:

Portanto feliz o dia 14 de Julho de 1789 em que se destruiu a tyrania e no qual se expandiu por todo mundo a igualdade, a fraternidade, não a do papel, a felicidade, o trabalho livre e pago, o respeito mutuo de grandes e pequenos, de pobres e ricos sem forma ou pretexto de raça, de crença, de politica e a elle, e só a elle (o dia) uma salva de palmas (PALESTRAS, 1925, p. 51).

Já a professora Adjunta do curso de desenho, Olivia dos Santos Valle, foi mais contundente em seu comentário. Falando para os alunos sobre o 2 de Novembro (Commemoração geral dos mortos), encontrou espaço para exaltar o trabalho: “Nada melhor neste mundo que o trabalho, o trabalho honesto e justo que nos faz esquecer as amarguras da vida e onde encontraremos sempre um linitivo (sic) para nossos males” (PALESTRAS, 1925, p. 93).

A exaltação do trabalho, nessa perspectiva, é a expressão de uma educação que se configurava como, cada vez mais, a serviço da nação. Na EAAPB, além das comemorações públicas, os valores republicanos e cívicos foram exaltados nas exposições, momentos também de grande significação. A esse propósito, convém lembrar que a obrigatoriedade da realização de exposições, mostras de trabalhos feitos pelos alunos sob a supervisão de professores e mestres, sempre esteve presente como prática nas escolas. Já no decreto de criação das escolas (Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro) esse tipo de evento estava previsto; foi afirmado nos regulamentos de 1911 e de 1918 e, mais uma vez, a encontramos em 1926, quando da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes

Artífices²³¹. A obrigatoriedade das exposições, tal como na imagem abaixo (uma exposição de peças fabricadas pelos alunos do curso de alfaiataria) cumpre com um papel: a propaganda do estado republicano. Era como afirmar ao público a importância do trabalho, do conhecimento técnico, do desenvolvimento econômico e do progresso. Nesse sentido, alinhamo-nos ao pensamento de Queluz, para quem as exposições eram instrumentos de propaganda por meio dos quais o estado republicano inculcava valores cívicos e morais intimamente relacionados com o trabalho:

Se um dos principais objetivos da Escola de Aprendizes Artífices era o de propagandear os valores republicanos, este se fortalecia nas festas cívicas e exposições, reforçando na comunidade a crença na filosofia moral, baseada na ética do trabalho, defendendo o progresso econômico através do desenvolvimento técnico (QUELUZ, 2000, p. 85).

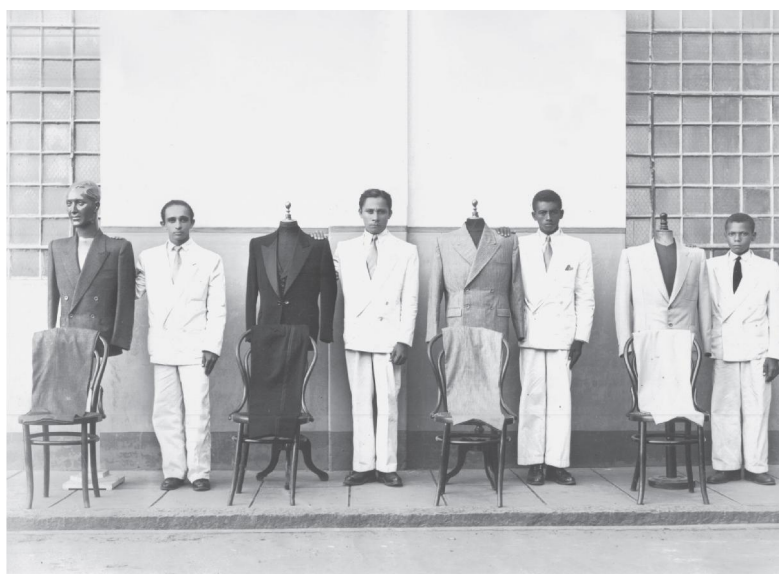


Foto 17 – Exposição de peças do Curso de Alfaiataria.
Acervo: NDPEP, autor desconhecido. Data provável: 1937.

²³¹ No Decreto nº. 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909, em Artigo 12: “Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas da escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos”. O mesmo texto é repetido no Regulamento de 1911 (Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro, artigo 21), no Regulamento de 1918 (Decreto nº 13.064, de 12 de Junho, artigo 22) e na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices de 1926 (artigo 22) – Confira os documentos nos anexos.

Outro exemplo de exposição com esse propósito (foto 18) são os trabalhos executados, em 1941, pelos concluintes e diplomados em Alfaiataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição.



Foto 18 – Exposição de peças. Acervo do NDPEP-IFPB.
Autor desconhecido. Data: 1941.

A inculcação de comportamentos também ocorria no dia a dia das oficinas nas quais os alunos praticavam um ofício e aprendiam uma profissão. É o que podemos observar no questionário que foi aplicado pelo Diretor Coriolano de Medeiros e respondido pelos mestres das oficinas: “*Que aconselhais aos vossos alunos para que se tornem bons operários e cidadãos dignos?*” (MEDEIROS, 1940, p. 14). Da forma como foi apresentada, a pergunta parece dotada de um propósito: investigar os valores éticos e morais que eram transmitidos pelos mestres das oficinas. Explícita na questão a ideia do “ser bom operário e cidadão cumpridor dos seus deveres”, valores que, certamente, norteavam o processo de ensino da escola. A pergunta foi respondida por Antonio de Pádua Pessoa (Professor da Oficina de Feitura do Vestuário), Gaudencio Perciliano Pessoa (Professor da Secção de Trabalhos de Madeira), Josué Simplicio de Almeida (Professor da secção de Metal), José da Gama Prado (Professor da Secção de Trabalhos de Artes Gráficas), João Kruta (Professor de Vimaria), João de Menezes Sete (Coadjuvante da Secção de Metal), Luiz Monteiro Neves (Coadjuvante

da Secção de Artes Gráficas), Omega de Azevedo Nacre (Coadjuvante da Secção de Trabalhos de Metal) e Renato Carneiro da Cunha (Coadjuvante da Secção de Feitura do Vestuário).

Embora mais contidos, os mestres das oficinas seguiram, em suas respostas, a tônica do aconselhamento para que aqueles jovens fossem bons cidadãos e trabalhadores aplicados, respeitadores das Instituições “família e pátria”: estudiosos, sinceros, trabalhadores, bons filhos, patriotas e obedientes. Antonio de Pádua Pessoa (Professor da Oficina de Feitura do Vestuário), por exemplo, afirmou em seu comentário ao Diretor que aconselhava seus alunos para que fossem “estudiosos, sinceros, trabalhadores, bons filhos, para poder ser bons cidadãos e servirem bem a Pátria” (MEDEIROS, 1940, p. 25). Não muito diferente foi a resposta do Professor da secção de Metal, Josué Simplício de Almeida. Suas palavras seguem a tríade Deus-Família-Pátria, embora acrescente sua preocupação com os estudos e com o bom desempenho dos alunos como profissionais. Nesse sentido, afirmou que aconselha seus alunos a se dedicarem aos livros e que tenham o “máximo cuidado em medidas e acabamento perfeito nos trabalhos, ser criterioso e pontual nos negócios, corresponder da melhor maneira o cargo que ocupar, servindo assim a Deus, ao lar e a pátria” (MEDEIROS, 1940, p. 26).

A preocupação com a disciplina, com a dedicação ao trabalho, com o cumprimento das ordens, com o respeito à Pátria e aos valores sociais vigentes estão presentes nos relatos dos professores e, portanto, nos conselhos que davam aos alunos. Assim, Gaudencio Perciliano Pessoa aconselhava seus alunos a estudarem e aprenderem cada vez mais. Em seu relato, afirmou, ainda, que era preciso “cumprir as ordens da Administração desta Escola, portar-se com respeito e dedicação e obediência aos professores, não conversar durante o trabalho que está executando, pois é assim que se consegue ser digno de todos e da Pátria” (MEDEIROS, 1940, p. 25); ou, nas resumidas palavras de João Kruta, que era professor de Vimaria: “Aconselho meus aprendizes para serem honestos, obedientes, trabalhadores e respeitadores das Leis Nacionais” (MEDEIROS, 1940, p. 26).

Os conselhos apresentados pelos mestres também devem ser devidamente contextualizados. O questionário é de 1939 (como já afirmamos no capítulo anterior), portanto, em pleno Estado Novo. Naquele período, na educação escolar, difundiram-se elementos como o nacionalismo, o patriotismo e o trabalho, considerados valores absolutos. Na EAAPB, os mestres parecem que assumem o papel de conselheiros, talvez para despertar nas crianças valores morais que deveriam formar o cidadão honesto e trabalhador, como nas palavras de Renato Carneiro da Cunha (coadjuvante da Secção de Feitura do Vestuário), que aconselhava seus alunos para que fossem “honestos, trabalhadores, esmerados nas suas obras,

estudiosos e obedientes aos pais, professores e as leis do país” (MEDEIROS, 1940, p. 27). O chamamento para o trabalho também aparece no depoimento de José da Gama Prado, professor da Secção de Artes Gráficas:

Tenho sido até hoje neste estabelecimento para os meus alunos, o verdadeiro conselheiro chamando-os para o trabalho e mostrando-lhes o bom caminho para que eles sejam os artistas e os bons cidadãos de amanhã (Prado *apud* MEDEIROS, 1940, p. 26).

Chamando-os para o trabalho! As palavras escritas pelo mestre das artes gráficas, José da Gama Prado, são significativas se considerarmos que estamos em pleno Estado Novo. Na mesma perspectiva são os conselhos de João de Menezes Sete, por exemplo, da Secção de Metal, que, praticamente, define um bom operário. Sob sua ótica, “o bom operário cumpre seus deveres, aprendendo o mais possível, é trabalhador, honesto, econômico, amigo para ser útil a si, aos outros e à Pátria” (MEDEIROS, 1940, p. 26). Quem também aconselhava diariamente seus alunos na perspectiva de transformá-los em bons operários, era Omega de Azevêdo Nacre, coadjuvante da Secção de Trabalhos de Metal. Para além de um mero conselho, o mestre apresentou em seu texto uma definição do que considerava ser um bom operário:

Cidadão Dirêtor Coriolano de Medeiros. Respondo vossa consulta com o que diariamente digo aos alunos da minha oficina -: (*sic*) O bom operário é hábil, estudioso, perseverante, observador, metódico, econômico, honesto, rigoroso em medidas e no cumprimento do dever, afim de ser cidadão útil a si, à Pátria e à Família (Nacre *apud* MEDEIROS, 1940, p. 26-27).

A leitura dos textos escritos pelos professores mestres das oficinas não deixa dúvidas quanto aos valores que eram inculcados e os comportamentos que eram ensinados. As ideias principais giravam em torno da tríade Deus-Família-Pátria. Se olharmos, mais uma vez, para as nove respostas, escritas e encaminhadas ao Diretor da EAAPB, temos os seguintes valores e comportamentos como os mais citados: ser estudioso, ser sincero, ser trabalhador (ser um bom operário), ser um bom filho, obediente, honesto, servir a Deus e ao lar (família) como condições básicas para serem bons cidadãos e servirem à Pátria, bem como para serem bons operários. Tais valores, certamente, estavam relacionados com a perspectiva de futuro presente entre os professores, tal como resume o coadjuvante da Secção de Artes Gráficas, Luiz Monteiro Neves:

Ilmo. Ser. Diretôr. Científico a V.S. que aconselho quotidianamente aos meus alunos respeitarem pais e mestres, virem pontualmente à aula e à oficina, aprenderem, tratarem bem os seus colegas pois serão com êles os bons operários e cidadãos dignos de amanhã (Neves *apud* MEDEIROS, 1940, p. 26).

Então, com inteligência e amor, ensinava-se pela pátria. Não por acaso, em junho de 1942 (pouco depois do Decreto-Lei nº 4.073 de 30 janeiro), no contexto das reformas educacionais implementadas pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, podia-se ler no Jornal *O Aprendiz*, elaborado para ser lido pelos alunos da então Escola Industrial da Paraíba: “CRIANÇAS! Aprendendo, no lar e nas escolas, o culto da Pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidade de exito" (sic) – (Jornal O Aprendiz, junho de 1942, p. 13).

Forjava-se²³² assim o cidadão... O tempo era o da *ditadura varguista* do Estado Novo (1937-45). Tempo em que a educação física e moral, aliada aos valores da *instrução moral e cívica*, foram acentuadas e o escotismo adotado “como modelo para a juventude brasileira” (ZUQUIM; CYTRYNOWICZ, 2002, p. 45), esforço no sentido de formar, sobretudo, o caráter das crianças. Não por acaso, Baden Powell, chamava o escotismo de “fábrica de caráter”²³³. Suas práticas, gerais e escolares, “buscavam a formação do homem produtivo, republicano e patriótico” (NASCIMENTO, 2008, p. 282).

A Pedagogia do Escotismo constituiu, de fato, um discurso que tinha propósitos normatizadores. O caráter de disciplinador de comportamentos tem sido enfatizado em diferentes estudos sobre o tema. A Pedagogia escoteira está imbuída de fortes elementos nacionalistas, sem nenhuma dúvida, e reflete o ambiente e as inquietações das demandas de industrialização e urbanização que estavam postas no início do século XX [...] (NASCIMENTO, 2008, p. 14).

Na imagem abaixo, de 1939, imagem símbolo, “perenizada para o futuro”, preservada pela Instituição, os alunos aparecem uniformizados, vestindo fardas de escoteiros, “chapéu de

²³² Segundo Aurélio (2004): forjar [De *forja* + *-ar*.] Verbo transitivo direto. 1. Aquecer e trabalhar na forja; caldear: *forjar um metal*. 2. Fabricar, fazer: *forjar uma espada*. 3. Inventar, maquinar, planejar, imaginar, forjicar: *forjar sonhos*. 4. Arranjar defeituosamente; falsificar, forjicar: *forjar um álibi*.

²³³ O escotismo é uma forma de vida e um método educacional. Fundado por Robert Stephenson Smith Baden Powell, inglês que nasceu em 1857. A União dos Escoteiros do Brasil (UEB) foi fundada em 1924.

feltro, calçado, lenço, blusa e calças de brim kaki e cinto de couro com fivelas de metal” (MEDEIROS, 1940, p. 32), que foram adquiridas com o auxílio da Cooperativa²³⁴.



Foto 19 – Desfile de alunos no dia da bandeira em frente ao prédio da escola na Avenida João da Mata (1939) – Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Detalhe da Fotografia acima destacando o fardamento escoteiro.

²³⁴ A informação consta em Medeiros, 1940: “Por conta da Cooperativa se têm fornecido aos alunos uniformes de escoteiros, e uniformes [e] data de 1922, das festas do centenário [da Independência] nas quais tomou a Escola parte bastante ativa” (p. 32).

Registre-se que o escotismo tinha sido instituído nas escolas primárias e secundárias do país através da Lei nº 342, de 12 de Dezembro de 1936. No seu artigo 1º, estava explícito que “a theoria e a pratica do escotismo constituirão materia dos programmas de ensino nas escolas primarias secundarias, profissionaes e normaes do paiz” ²³⁵. O Estado Novo vai se apropriar do escotismo, impedindo-o de funcionar como uma prática voluntária. Segundo Nascimento (2008), a União dos Escoteiros do Brasil “foi submetida ao controle do Estado e o governo buscou utilizar as práticas escoteiras em todos os seus projetos” (p. 303) ²³⁶. Não por acaso, vários anos antes, fora o escotismo tema de uma das lições da *Instrução Moral e Cívica* de Araújo Castro, apresentado como “uma instituição destinada a cuidar da educação physica e moral das crianças” (CASTRO, 1925, p. 145) ²³⁷. Aqui, na EAAPB, ele (o Escotismo) se fez presente, *somando* na perspectiva do cumprimento da tarefa de formar cidadãos úteis à nação.

A formação desses cidadãos e jovens trabalhadores ocorreu através da inculcação de valores e do ensinamento de atividades profissionais. No processo de ensino e aprendizagem, registram-se inúmeras atividades (como indicamos nos capítulos anteriores), conduzidas por diretores, mestres e professores da EAAPB. Muitas dessas experiências e muitos desses sujeitos foram fotografados e as imagens preservadas. São vestígios de um passado e, como fontes, foram problematizadas ao longo deste trabalho. Algumas destas imagens constituem o Capítulo seguinte, para que o leitor também faça suas próprias perguntas.

²³⁵ Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-342-12-dezembro-1936-556952-publicacaooriginal-77174-pl.html>> Acesso: 12/ mar. /2012.

²³⁶ Segundo Diva Otero Pavan, em “1936, às vésperas da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Nacional, o escotismo foi instituído oficialmente nas escolas primárias do país com a alta finalidade de aprimorar o desenvolvimento físico e moral das futuras gerações brasileiras, para intransigente defesa da Pátria e pureza do regime democrático” (PAVAN, 2003 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 303). Ao que tudo indica, a ABE teve um papel fundamental na organização do escotismo nas escolas: “A ABE levou o Escotismo, de modo organizado, para todo o país, com representações em Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Paraíba, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Santa Catarina [...]” (NASCIMENTO, 2008, p. 272).

²³⁷ Também digno de nota é o fato deste não ser um fenômeno isolado, particular do Brasil. Estudando o totalitarismo e a educação em países como Itália, Alemanha e URSS, Franco Cambi mostra-nos como a educação totalitária foi se organizando na escola desses países, seja “nas associações infantis e juvenis, na imprensa, repercutindo até entre os teóricos da educação, que interpretam e exaltam suas conotações” (CAMBI, 1999, p. 577).

Capítulo 6

*Imagens da Escola de
Aprendizes Artífices da Paraíba*

6 Imagens da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba

A proposta deste capítulo, um painel composto por 35 fotografias, é apresentar imagens da EAAPB ao longo de sua existência²³⁸. A seleção que fizemos, dentre tantas possibilidades, obedeceu a seguinte lógica: além de preservadas pela Instituição (hoje pertencentes ao acervo do NDPEP), foram essas as imagens que mais apareceram nas publicações já realizadas sobre a EAAPB, a saber, Leite (1979); Lima (1995) e Ferreira (2002). Sendo assim, são, no nosso entendimento, as imagens consideradas como mais importantes e que mais contribuíram para a formação de uma memória sobre a EAAPB.

Dada esta explicação e, para muito além de um “olhar distraído”, partimos para a reflexão sobre os *caminhos* que tornaram possível a preservação dessas fotografias. Portadoras de informações, preservadas em sua materialidade e até acrescidas de textos, as fotografias se perpetuaram graças à ação humana e às escolhas que foram feitas em nome da memória da escola. São, portanto (acompanhando a perspectiva de análise apresentada por Ana Maria Mauad), imagem/documento e imagem/monumento (MAUAD, 1996). Nesse sentido, carregam registros, não apenas de uma cultura escolar, mas também de informações sobre os exercícios que foram realizados para a preservação da memória da escola, ou seja, registros de escolhas e seleções, bem como das possíveis influências que seus produtores receberam. A preservação nunca é um ato “distraído” ou “desatento”.

Ao leitor atento, cabe fazer perguntas *aos tais exercícios* voltados para a preservação (o ato de cuidar e guardar documentos escritos, fotografias, artefatos, etc.), bem como indagar-se sobre a seleção realizada. Ao *passar* pelas imagens, deve-se ficar atento também para o fato de que a atitude da preservação contém o silêncio de um determinado olhar, que, no limite, sugere também o que não foi preservado, pois não é coerente com a memória que se queria perpetuar. Dito de outro modo: informação e conformação do passado misturaram-se e estão presentes nas fotografias.

²³⁸ Registramos que fomos buscar inspiração para um capítulo apenas com imagens no trabalho de Carmen Lúcia Soares (Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX, Campinas, SP: Autores Associados, 2002). Tal como apresentadas neste capítulo, as imagens precisam ser “lidas” em íntima relação com o texto dos capítulos anteriores, ou separadamente. Nesse sentido, temos em mente as possibilidades sugeridas pelo prefaciador do trabalho supracitado, professor Milton José de Almeida no seguinte trecho: “As palavras que você vai ler e as imagens que você vai ver querem ser lidas e vistas juntas e separadas. Juntas para que o leitor ganhe a imaginação que lhe falta e a imagem ganhe a estabilidade de que carece. Separadas para que cada uma conte a sua história. Juntas-separadas para que o leitor construa outra história [...]” (p. XVI). É, portanto, também nessa perspectiva que este Capítulo deve ser *visto e lido*.

A partir desses movimentos, a Instituição selecionou e preservou inúmeras imagens, ainda que tenha descuidado no trato e nos aspectos técnicos capazes de mantê-las intactas. Ao “olhar” para essas escolhas, o leitor deve, além de se perguntar sobre o porquê das imagens, também considerar a possibilidade de outras problematizações não realizadas neste trabalho. Em diálogo com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, acreditamos na impossibilidade de um olhar (texto e imagem) que seja desatento a ponto de não produzir outras perguntas. Sombras e silêncios certamente serão acessados, bem como *outras* explicações para as questões por nós analisadas. Isso acontecendo, o presente trabalho terá alcançado os seus objetivos acadêmicos, a saber: ser texto, narrativa sobre uma experiência pedagógica e, ao mesmo tempo *pretexto* para que outras discussões sejam realizadas, seja nesta ou em outra perspectiva teórico-metodológica.

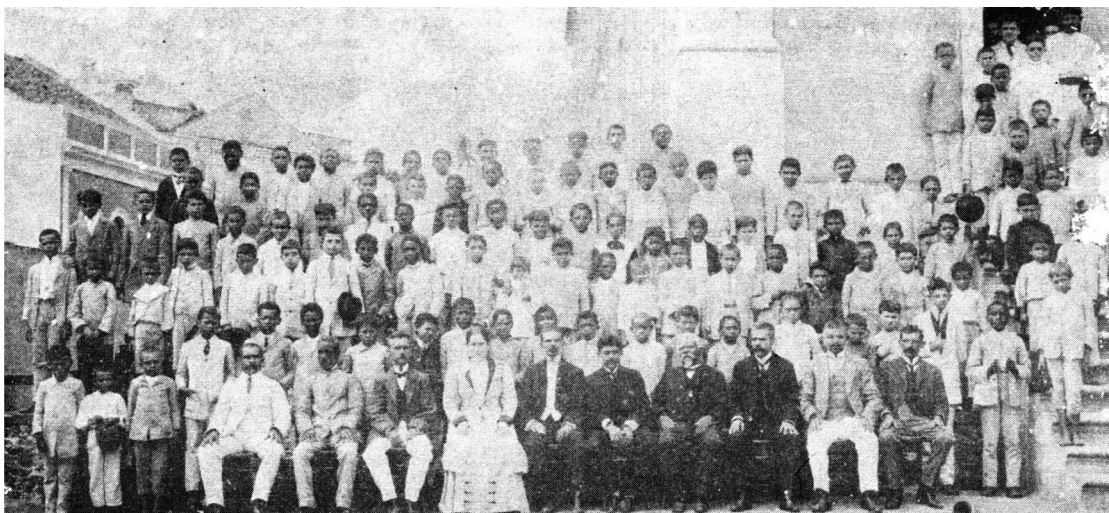


1920 – Quartel da Polícia Militar do Estado, na Praça Pedro Américo, antes de sua reforma no Governo João Pessoa, tendo a frente o velho coreto. (Fonte: Stuckert Filho, 2004, p. 123. [Publicada originalmente por Walfredo Rodriguez (2 séculos da cidade: passeio retrospectivo – 1870 – 1930)]



Nilo Peçanha, vendo além de sua época, foi o introdutor deste tipo de escola no país

Nilo Peçanha, presidente da República – 1909/1910.
Autor desconhecido. Fonte: acervo do NDPEP.



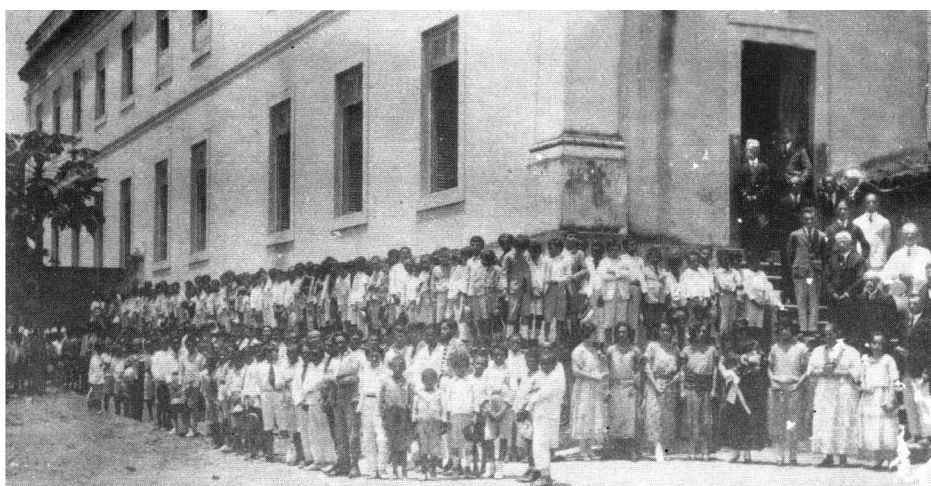
Primeiros Mestres e alunos da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba

Mestres e Alunos da EAAPB. Autor desconhecido.
Data provável: pouco depois de 1910. Acervo do NDPEP.



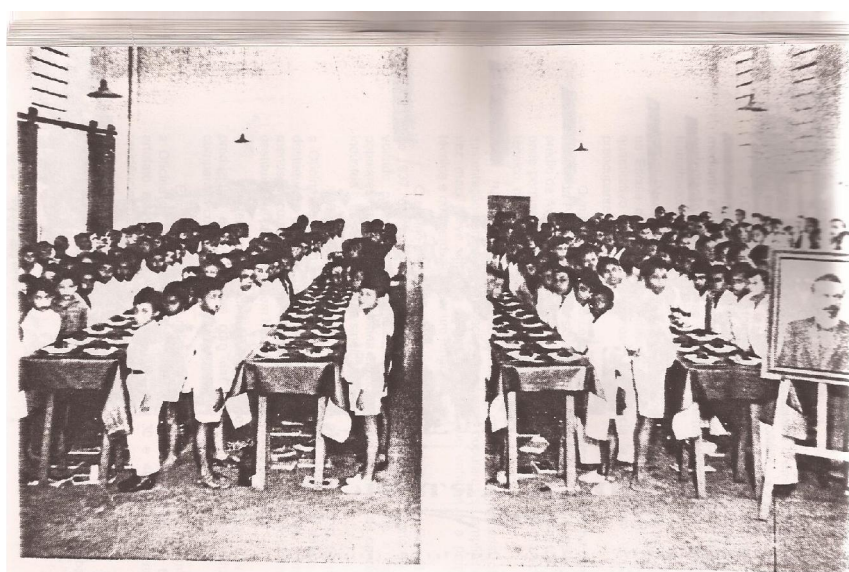
Velhos Mestres e alunos - Da esquerda para a direita:
3º sentado - Dr. Miguel Raposo (Diretor); 4º sentado - Profº Coriliano de
Medeiros (Secretário); 2º em pé - Antonio Pessoa (Oficina da alfaitaria);
3º em pé - Antonio Glicério de Albuquerque; 5º em pé - Mestre Balbino
(Oficina de madeira)

Fotografia preservada em versão digital, com o acréscimo de
texto [apesar da indicação, nenhum aluno aparece na foto].
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP/IFPB.



A Escola de Aprendizes Artífices funcionou nos porões do Quartel da Polícia Militar, de 1900 a 1929. Na foto estão os professores Guiomar Carneiro, Aurea Pires, Ninalia de Luna Freire, Zinha de Holanda, Amília de Luna Freire, entre outros - 1923

Alunos, professores e mestres da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (quartel da Polícia Militar, na Praça Pedro Américo, 1923).
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP



Hora da merenda - Fonte: LIMA, 1995, p. 28.



Prof. José Rodrigues Coriolano de Medeiros
Diretor entre 1922 e 1940

Fotografia preservada em versão digital.
Onde se lê José, leia-se João.
Acervo do NDPEP/IFPB.



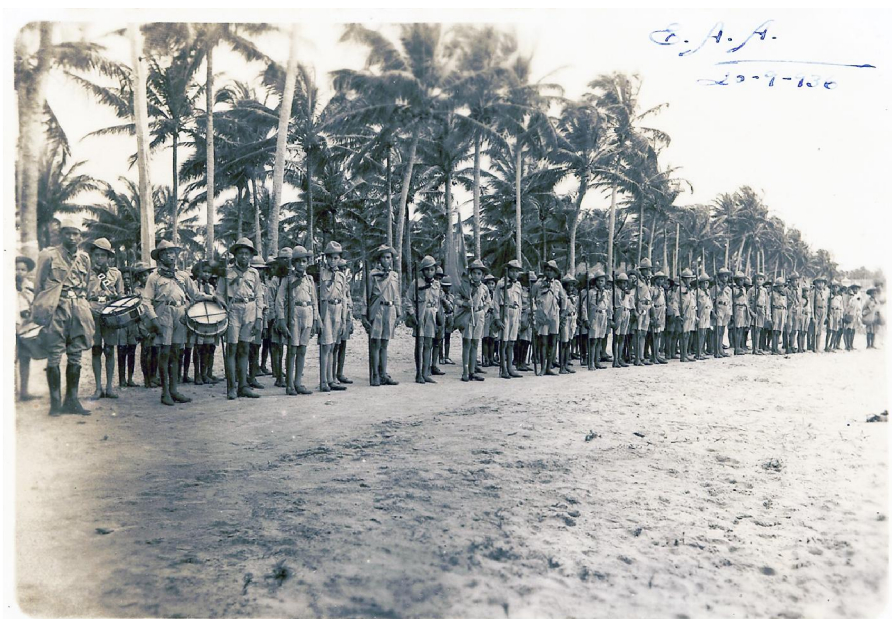
Profa. Olívia diplomada pela Escola Normal
em 10 de abril de 1921. Fonte: Acervo particular de
Ricardo Grisi Velôso (Neto)



Escola de Aprendizes Artífices, João Pa.

1928 - Escola de Aprendizes Artífices, que funcionava na Avenida João da Mata em Jaguaribe.

Escola de Aprendizes em 1928. Detalhe da presença dos bondes.
Fotografia de autoria dos Stuckert. Fonte: STUCKERT, 2007, p. 82.



Alunos da Escola de Aprendizes Artífices na Paraíba em 20/9/1936
Fonte: Acervo particular de Ricardo Grisi Veloso.



Escola Industrial da Paraíba, localizada na Avenida João da Mata de 1929 a 1961
(de 1961 a 1965 funcionaram apenas as Oficinas)

Desfile de alunos – Av. João da Mata. Arquivo do NDPEP.
Autor desconhecido. Data provável: 1939.

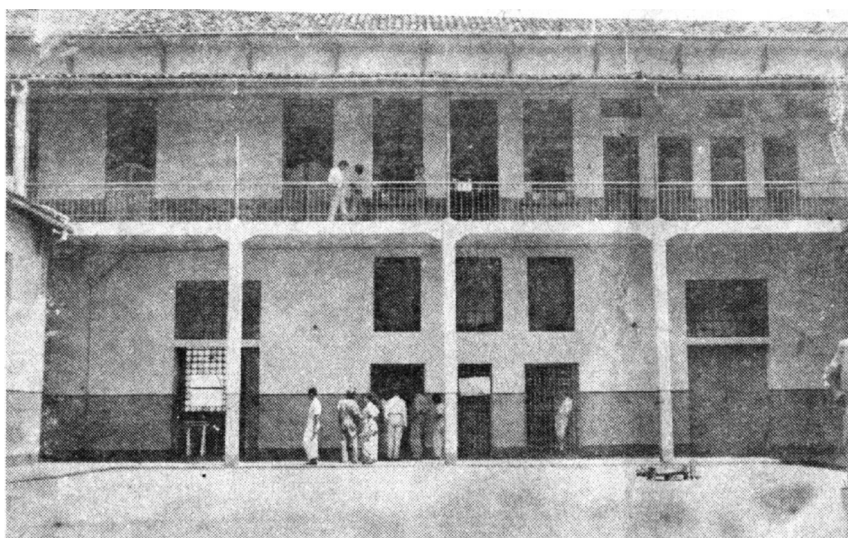


Escola Industrial de João Pessoa - Paraíba

Primeiro Edifício próprio da Escola de Aprendizes.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



A mesma fotografia anterior, aqui como se fosse um cartão postal..
 Autor desconhecido. Detalhe: Foto Pintura. Acervo do NDPEP.



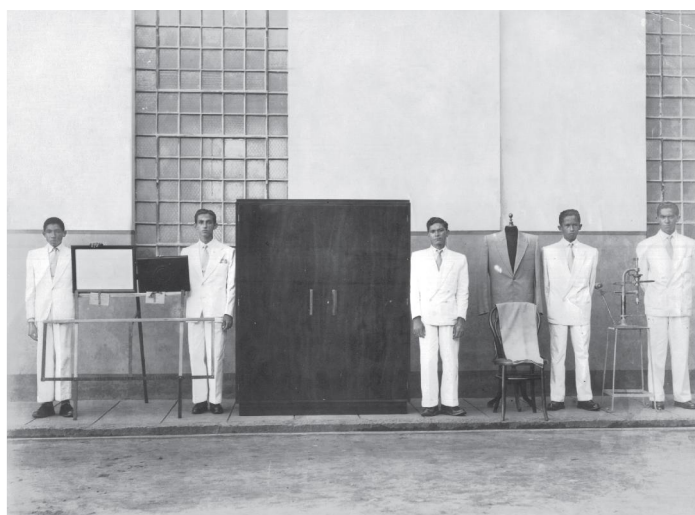
Parte interna do edifício onde funcionou a Escola Industrial de João Pessoa

Parte interna da Escola de Aprendizes (Edifício anterior).
 Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Pessoal Docente e Administrativo do Lyceu Industrial de João Pessoa - 1939

Docentes e pessoal administrativo do Lyceu Industrial de João Pessoa.
Arquivo do NDPEP-IFPB, autor desconhecido. Data provável: 1939.



Curso de Alfaiataria do Lyceu Industrial de João Pessoa - 1939

Exposição de trabalhos do Curso de Alfaiataria, 1939.
Autor desconhecido. Arquivo do NDPEP-IFPB



Secretaria do antigo prédio - 1940

Secretaria do Edifício próprio primeiro, 1940.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Cadeira escolar, década de 1920.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.

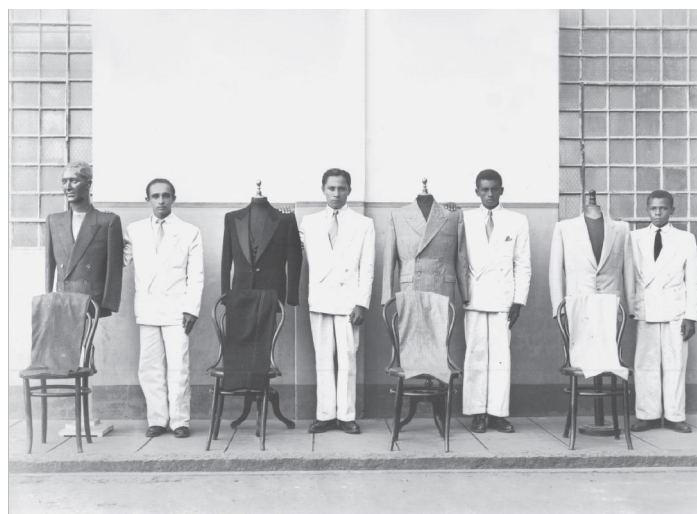


Trabalhos executados pelos concluintes diplomados em Alfaiataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição - 1941

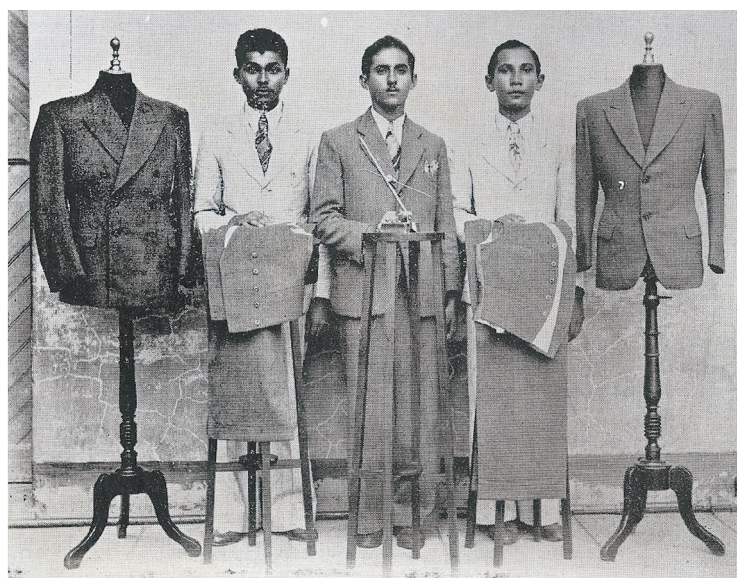
Trabalhos executados pelos concluintes diplomados em Alfaiataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição. Arquivo do NDPEP. Autor desconhecido. Data provável: 1941.



Exposição de artefatos em 1939 - Fonte: MEDEIROS, 1940, p. 55.



Exposição de peças do Curso de Alfaiataria.
Acervo: NDPEP. Autor desconhecido.
Data provável: 1937

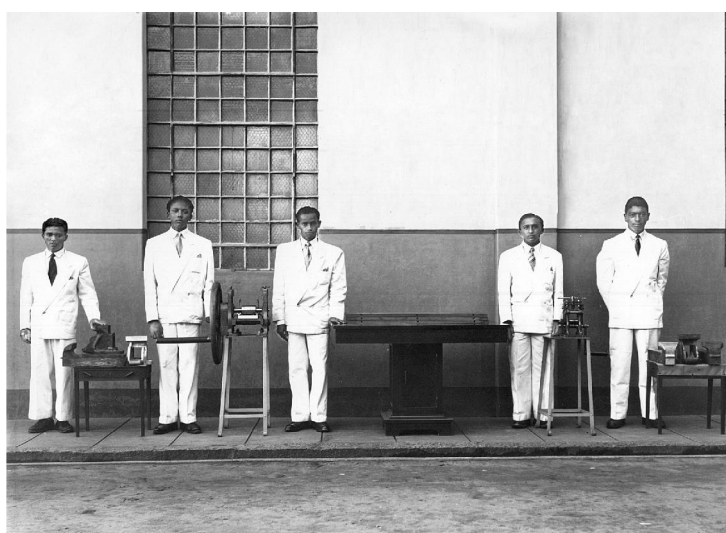


Exposição como prova final da turma de 1939.
Fonte: MEDEIROS, 1940, p. 50.



Trabalhos executados pelos concluintes diplomados em Tipografia e Encadernação, Mecânica e Fundição - 1941

Trabalhos executados por alunos concluintes de Tipografia e Encadernação, 1941. Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Exposição de trabalhos executados pelos alunos concluintes de Mecânica, Marcenaria e Fundição. Ano 1941.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Sala de aula do antigo prédio da Escola

Sala de aula da EAAPB (no Prédio da Av. João da Mata).
Data provável, década de 1930. Autor desconhecido.
Acervo do NDPEP



Sala de aula da EAAPB (no Prédio da Av. João da Mata).
Data provável, década de 1930. Autor desconhecido.
Acervo do NDPEP.



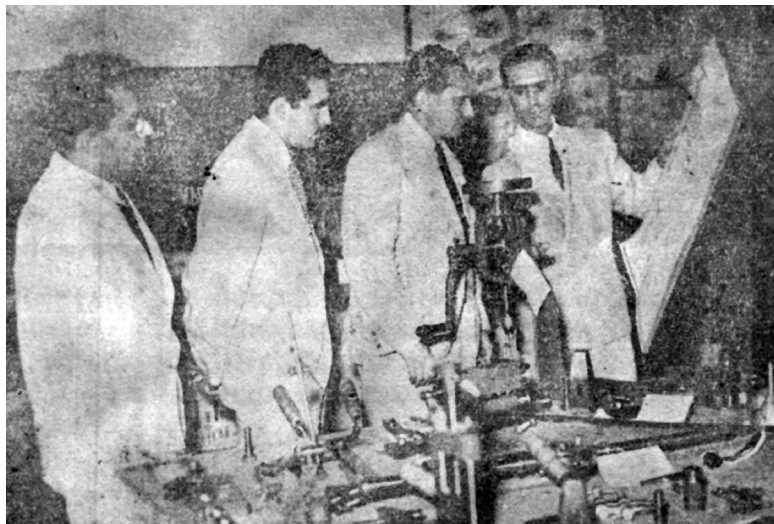
Dr. Carlos Leonardo Arcoverde - Em 23 de Junho de 1942 foi nomeado Diretor da Escola Industrial de João Pessoa

Professor Carlos Leonardo Arcoverde, ex-diretor.
Data provável: início da década de 1940.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



O Sr. Interventor Federal, Dr. Rui Carneiro, acompanhado do secretário da Agricultura, Dr. José Berzerra Jôffili, em visita as oficinas da Escola - 1942

Visita do Governador Rui Carneiro no ano de 1942.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



O Diretor da Escola Dr. Carlos Arcoverde exibindo detalhes de uma exposição ao Sr. Interventor Federal Rui Carneiro

Visita do Governador Rui Carneiro no ano de 1942.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Imagem da Medalha Coriolano de Medeiros.
Acervo do NDPEP/IFPB.



Medalha Coriolano de Medeiros.
Foto: Luciano Candeia. 2010.
Acervo particular do autor.



Presidente Epitácio Pessoa. Data provável: década de 1920.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Presidente Getúlio Vargas. Data provável: década de 1930.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Gustavo Capanema. Data provável: década de 1930.
Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do método é problema central e, por vezes, polêmico na ciência. Neste trabalho, o enfrentamos de modo a oferecermos uma contribuição – ainda que modesta – no sentido de somar na correção de algumas questões que consideramos equivocadas e com as quais não nos alinhamos. Pensamos na “confusão” que se fez e que ainda se faz entre materialismo histórico (método) e as experiências socialistas que “realmente existiram” e, nas leituras fáceis e rápidas que a academia produziu sobre esse processo. Sob o rótulo das “mudanças de paradigmas” e de um conjunto de “novidades” epistemológicas, ganhou fôlego na academia (sobretudo depois da década de 1980), um discurso (dogmático!) de que teorias e categorias relacionadas com o legado do marxismo originário estavam ultrapassadas, eram reducionistas, deterministas e não davam mais conta do real.

Os contrapontos, no entanto, nunca deixaram de ser produzidos. A rigor, o tema não é exatamente novo e tais questões são apresentadas desde o final do século XIX, bem como respostas às críticas e indagações formuladas. Mais recentemente, José Paulo Netto, no calor das discussões sobre a transição epistemológica, ou seja, do paradigma de uma “ciência moderna” para o de uma “ciência pós-moderna”, enfrentou estas críticas de um reducionismo e de um determinismo tão *impertinentes* com relação a Marx²³⁹.

Ao enfrentarmos esta discussão, temos em mente a teoria marxiana e suas categorias. Pensamos, por exemplo, na totalidade como categoria fundamental no processo de produção dialético do conhecimento. Nessa perspectiva, negamos toda e qualquer concepção reducionista do tipo que rotula (e macula) o marxismo originário de ser uma teoria “monocausalista”. Nosso esforço consiste em operarmos com a categoria de totalidade no sentido marxiano da palavra e tão bem interpretado por Lukács:

A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela

²³⁹ Estamos nos referindo aqui ao texto “De como não ler Marx ou o Marx de Sousa Santos”, apêndice do livro *Marxismo impenitente* (Cf. referências), onde José Paulo Netto faz críticas do livro “Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade” (1995) de autoria de Boaventura de Sousa Santos. Em outro texto, José Paulo Netto (Cf. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.), 2009), reafirma sua crítica à ideia do reducionismo “[...] isso não existe em Marx. Na medida em que Marx opera sistematicamente com a categoria da totalidade” (p. 62), bem como a ideia de que o marxismo não poderia trabalhar com um objeto microscópico: “Não é o “tamanho do objeto” que define a sua relação com a totalidade. Eu posso fazer micropesquisas conservando uma perspectiva ampla de sociedade, do processo social e de história” (p. 62). Sobre um possível determinismo econômico, creio que já afirmamos o contrário no capítulo primeiro.

subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado (LUKÁCS, *apud*, BOTTOMORE, 1983, p. 381).

Foi com essa perspectiva metodológica, de “olhar o todo e ficar atento aos detalhes”, ou, como já assinalamos, com a consciência de que os vasos disponíveis “se comunicam” (HOBSBAWM, 1998), que nos ocupamos em estudar a EAAPB. Para além das inquietações já assinaladas nos capítulos anteriores, orientamo-nos pelas preocupações em entender o significado de uma escola de educação profissional, num contexto tão profundamente marcado pelo interesse que era dado à educação escolarizada e sua estreita relação com o projeto de formação do *Estado Nacional Republicano*, bem com a sua relação com o mundo do trabalho nos marcos do capitalismo. A escola, pela sua prática, é lugar privilegiado para que ocorra a “internalização” das ideias fundadoras e que deram sustentação à República, ao tempo em que cumpriu, ainda que parcialmente, com a função de preparar jovens (no caso das escolas de aprendizes) para o mundo do trabalho, em diálogo com as ideias pedagógicas liberais e em consonância com as transformações econômicas, sociais e políticas que caracterizam as primeiras décadas do século XX.

Dentro do projeto de formação do Estado Nacional, a educação escolar cumpria uma missão civilizadora, que era a de homogeneizar a República composta, que era de uma população considerada tão heterogênea e diversa. A pedagogia liberal então se concentra nesse esforço de transformar o “súdito em cidadão” e em trabalhador. Os temas eram então o civismo e o nacionalismo. E a educação escolar era colocada como uma medida de profilaxia social, na formação do “homem novo” (NORONHA, In: LOMBARDI; SAVIANI, 2009, p. 167).

Ainda que este processo esteja mais bem delineado somente depois de 1930, suas linhas gerais vinham se configurando desde o Império²⁴⁰. Com o advento da República e já no Governo de Deodoro da Fonseca, a educação foi apresentada de forma cada vez mais consistente como suporte do Estado e da lógica do liberalismo clássico com a qual vai se alinhando o Estado Nacional. Acompanhando esse raciocínio foi se configurando a ideia de

²⁴⁰ Para Olinda Maria Noronha, a preocupação “com o caráter civilizador da educação” já estava posto desde o Império. Para justificar tal premissa, lembra-se de Rui Barbosa que expressava o seu ideário liberal ao afirmar que as deficiências do país estavam em toda a parte e “nessas deficiências [estaria] a raiz dos males da vida da nação”. Daí que “seria justo que se colocassem os problemas do ensino entre os de mais decisiva importância na vida nacional”. E mais: “A nosso ver [Rui Barbosa], a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria” (Cf. NORONHA, In: LOMBARDI; SAVIANI, 2009, p. 169).

que “além de alfabetizar” era preciso “educar ideologicamente o povo para a racionalidade imposta pela lógica da produção capitalista” (NORONHA, In: LOMBARDI; SAVIANI, 2009, p. 171). Neste contexto, foi reservado à escola exercer um papel dos mais importantes: o de disciplinador. No caso das Escolas de Aprendizes, leia-se: disciplinar nessa lógica os “desfavorecidos da fortuna”.

As Escolas de Aprendizes surgiram, portanto, dentro da engrenagem de processos (políticos, econômicos, sociais, educacionais) que se completam, ainda que caminhem em ritmos diferentes e sofram algumas resistências. Funcionando a partir de 1910, as escolas dialogam com todos esses elementos e, portanto, se alinham com as ideias em vigor, *deixando-se moldar* pelas políticas educacionais do Estado republicano. Obedecendo à própria lógica que as criou, movimentam-se no sentido do cumprimento do seu papel e, pressionadas que foram pelo aparecimento de “outras exigências”, sobretudo advindas das mudanças que aconteceram no mundo do trabalho, desapareceram, substituídas por outras escolas (com outros alunos e com currículo e objetivos diferentes), capazes de outro tipo de disciplinamento e de inculcação de ideias diferentes, mais articuladas com os comportamentos do mundo urbano e industrial e, ainda mais em consonância com a lógica do capital. Dito de outro modo, tais mudanças e exigências indicam o surgimento de outro modelo de produção e, portanto, de outros padrões a serem adotados para a preparação dos alunos, tendo por objetivo “a constituição de uma sociedade do trabalho no Brasil” (QUELUZ, 2000, p. 11).

No conjunto das *remodelações* executadas pelo Governo Federal, as tensões e as disputas em torno dos objetivos fins da escola marcaram a trajetória da EAAPB. Na sua essência, a ideia de uma escola mais comprometida com o ideal de formação de um artífice, dono dos seus meios de produção, bem como dos saberes necessários para a produção de uma obra (Cf. KULESZA, 2010), tal como pensava Coriolano de Medeiros, confrontava-se com as ideias que eram colocadas em prática pelo Serviço de Remodelação (sobretudo depois da Consolidação de 1926) ²⁴¹, este considerado por um estudioso como o *escritório central de planejamento* das reformas:

²⁴¹ As ideias de Coriolano de Medeiros convergem, como mostramos ao longo deste trabalho, com o pensamento de Paulo Ildefonso d’Assumpção. O diretor da escola do Paraná visitou a EAAPB e em 19 de Outubro de 1918 teve um artigo publicado no principal jornal do Estado, A União. Intitulado **O Ensino Profissional – Na aula e na oficina** fazia a defesa das escolas. Sobre os alunos, escreveu: “Na maioria analphabetos ou portadores de parcos e defeituosos conhecimentos, na idade em que no geral deveriam frequentar as escolas primarias, o duplo ensino da instrucção elementar e da pratica de um officio se opera com a maxima vantagem e com perfeita harmonia sobre os menores que nos são confiados”. E, mais adiante, sobre a importância da escola para a sociedade, afirmou: “Entretanto, eu posso affirmar, numerosíssimos são aqui os menores que, tomados analphabetos, em quatro annos, entregamos à sociedade, portadores de um officio, de uma solida instrucção, adestrados no desenho, rectificadados na moral, soldados na disciplina, cidadãos no civismo e homens na consciencia do próprio valor”.

O Serviço de Remodelação, seguindo um projeto taylorista de atuação, agiu como uma espécie de escritório central de planejamento, procurando reunir as principais decisões acerca do rumo educacional das escolas sob a sua responsabilidade. Tentou uniformizar e padronizar o ensino através do envio de material didático, da adoção de livros didáticos e da organização de manuais para as disciplinas de desenho, trabalhos manuais e outras disciplinas técnicas. Através da Escola Wenceslau Brás, se tentaria estabelecer um centro de formação de mestres e professores para o ensino profissional. Seriam construídos novos prédios, reformados os antigos, e, especialmente, reorganizadas as oficinas existentes, objetivando-se maior eficiência no ensino e na produção (QUELUZ, 2000, p. 211).

A “força” com que as remodelações chegaram às escolas (com força de lei) é indicativa do desejo do Governo Federal em fazer as mudanças que julgava necessárias, em nome da “eficiência” do ensino (que deveria acompanhar as mudanças que o país experimentava). Registre-se, no entanto, as convergências presentes no interior dos projetos de escola que eram “disputados”, com destaque para a compreensão de que era preciso reunir esforços na perspectiva “de nacionalização da mão de obra [de] disciplinarização do menor para a sociedade do trabalho, na concepção civilizatória e de progresso econômico a ser construído pelo ensino técnico” (QUELUZ, 2000, p. 212). Tais princípios, para além das divergências, pareciam dar sustentação à engrenagem montada em 1909, pelo menos até que uma mudança mais forte pudesse ocorrer já sob a tutela do Estado Novo.

Nesse sentido, a recepção da escola na então cidade da Parahyba do Norte, as mudanças que foram executadas pelo governo no projeto inicial de 1909 e as tensões e disputas em torno da vigência de determinado tipo de ensino, muito revelam sobre a fragilidade da EAAPB como parte/membro da engrenagem montada pelo Estado brasileiro no início do século XX. Mais ainda, as tensões também revelam o movimento de construção de um tipo de escola profissional (definido pelo currículo e pelos objetivos fins) mais adequado, segundo a lógica do capital. Por isso o nosso esforço em considerar o objeto de estudo neste trabalho *sempre em movimento*, dialogando com as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que o país experimentou naquele período, *realizando-se para desaparecer*.

Antes de *desaparecer*, as Escolas de Aprendizes cumpriram com o seu papel. No conjunto das iniciativas e das experiências que assinalam “uma história da educação na Paraíba”, a EAAPB cumpriu com o seu papel de agência preocupada com a harmonia social e com a profilaxia social. Respondendo a uma política educacional nacional, tomou como preocupação as crianças pobres das periferias, analfabetas (ou semi-analfabetas), a escola enfrentou o desafio do disciplinamento para o trabalho e do estímulo dessas crianças para o exercício de uma profissão, aproximando-se, quer seja pelos objetivos, quer seja pelo método

de ensino adotado, de uma prática pedagógica utilitarista. Ademais, mesmo convivendo com o imediatismo dos alunos, mais preocupados com o alívio de suas vidas por meio do exercício de uma atividade remunerada, a escola cumpriu com um papel fundamental de alfabetizar jovens, dotando-lhes também de valores responsáveis pela “formação do caráter” (MEDEIROS, 1940, p. 8).

Em síntese, a história da EAAPB aqui apresentada pela sua cultura escolar é parte importante da história da educação paraibana na primeira metade do século XX. Esta experiência de educação profissional está inserida no conjunto das mudanças que foram implementadas pelo Estado Republicano, conduzidas por um projeto de modernização que incluía a ideia da escolarização como capaz de civilizar. Como lugar de aprendizagem de saberes e de inculcação de comportamentos, onde jovens socialmente excluídos tinham seus corpos e mentes educados, segundo a lógica da racionalidade do trabalho e de construção da nacionalidade brasileira, a EAAPB cumpriu com um papel possível em meio a conflitos, tensões e resistências.

Nas resistências discutidas, destaca-se Coriolano de Medeiros e a defesa de uma educação humanitária, tendo lugar para o trabalho, mas também para a alegria, o civismo, a paz e o amor. Sugestivamente, o intelectual Coriolano de Medeiros afirma tais valores no *Hino dos Aprendizes Artífices*, cuja música e letra são de sua autoria: “Irmão de labor marchemos / Numa alegria louçã / Crianças hoje seremos / Operários amanhã” (FERREIRA, 2002, p. 81). Vencido pela força das novas ideias, optou por afastar-se da EAAPB. O seu último ato (O Relatório de 1940, quando a escola já tinha inclusive outro nome), parece ser também a sua última ação de resistência como intelectual e escritor, um tipo de resistência agora *meramente literária*. Mesmo que não tenha discutido o tema da educação com o mesmo nível de criticidade de outros pensadores, Coriolano de Medeiros estava diante do pragmatismo das escolas industriais e do aprofundamento da dualidade, tão presente na educação brasileira, caracterizada por um tipo de ensino para as camadas sociais populares e outro para as camadas dominantes da sociedade. Ou, nas palavras de Pinto (1969), um fenômeno onde um grupo formado pelos que

[...] trabalham e quase nada consomem da cultura que produzem especializando-se no manejo dos instrumentos materiais, das técnicas produtivas, perde contato com o outro lado da cultura, as ideias, o saber, a ciência, que ficam na cabeça dos privilegiados, enquanto as ferramentas ficam nas mãos dos trabalhadores (PINTO, 1969, p. 129).

Em 1942 a EAAPB deixou de existir, deu lugar a uma instituição que não apenas tinha outro nome, mas também preocupações que iam muito além de alfabetizar e ensinar um ofício a crianças desfavorecidas. Agora, segundo Osvaldo Vieira do Nascimento, era considerada “a aptidão, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho eficiente de uma atividade industrial qualquer” (NASCIMENTO, 2007, p. 192-193)²⁴². Coriolano de Medeiros (escriturário nomeado em 14 de dezembro de 1909 e diretor entre 1926 e 1940), já não fazia parte do seu quadro de funcionários desde 05 de janeiro de 1940. Desde então, dedicou-se a atividades ligadas à Academia Paraibana de Letras e ao Instituto Histórico e Geográfico Paraibano²⁴³.

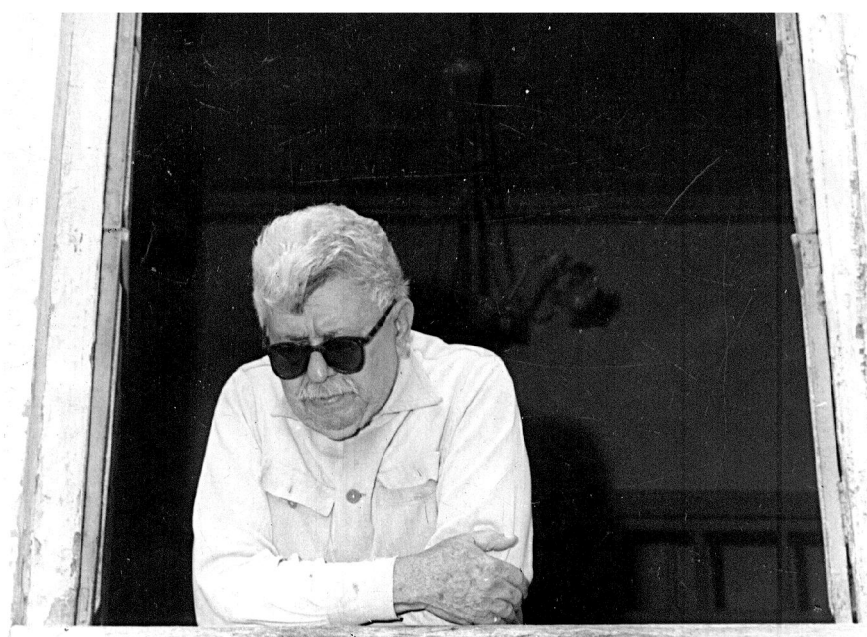


Foto 20 – João Rodrigues Coriolano de Medeiros. Década de 1950.
Autor desconhecido. Acervo digital do NDPEP/IFPB.

Nos anos de 1950, quando, provavelmente, já enfrentava problemas na visão, Coriolano de Medeiros deixou-se fotografar. Agora sozinho, sem a companhia tão presente

²⁴² Ainda segundo o autor, “O deslocamento do ensino profissional para o nível médio objetivava permitir que a escola primária tivesse como função principal a seleção dos “mais educáveis”. O sentimento que transparece – pelo menos em relação ao ensino profissional – é que as escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos possivelmente “menos educáveis”, devido naturalmente (*sic*) a suas origens sociais e culturais” (2007, p. 192).

²⁴³ Obras de Coriolano de Medeiros: *Dicionário Corográfico do Estado da Paraíba*, 1911 (2ª. ed. em 1944); *Do Litoral ao Sertão*, 1917; *O Tesouro da Cega*, 1922; *Mestres que se foram*, 1925; *O Barracão*, 1930 e *Manaira*, em 1936; *A Evolução Social e a História de Patos*, 1941 e *Sampaio*, 1955.

em outras fotografias, de alunos, docentes e mestres da EAAPB. Do alto de sua janela, seu olhar contempla algo. Nunca saberemos ao certo o que tinha em mente naquele momento congelado. Como escritor e poeta, e já que quase sempre os poetas são seres sensíveis, talvez mirasse a beleza de um beija-flor extraindo néctar de uma flor; como educador e homem crítico, talvez contemplasse suas lembranças passadas; lembranças de um tempo em que aconselhava os professores a perseverarem diante das dificuldades do trabalho de ensinar aos desfavorecidos da sorte (“perseverar até vencer!” – 1940, p. 8), um tempo em que com inteligência e amor, ensinava-se pela pátria.

O tempo agora era outro... Em pauta, a presença de outros elementos que superaram a máxima de 1909 de que era preciso auxiliar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, na “lucta pela existência”. Fazê-los adquirir “o indispensavel preparo tecnico e intellectual” e “habitos de trabalho profícuo”. São “as necessidades e as condições da produção que ditam como deve ser feita a formação” dos alunos. São “as mudanças e inovações da técnica industrial que determinam alterações nos métodos da escola”²⁴⁴.

Porque era preciso continuar formando “cidadões uteis à Nação”!

²⁴⁴ Trechos do discurso de Euvaldo Lodi, então presidente da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e do Conselho Nacional do Senai, quando da posse de João Luderitz como primeiro diretor do Departamento Nacional da entidade. O discurso (cujos trechos foram citados por Osvaldo Vieira do Nascimento, 2007) é indicativo dos novos desafios que o Estado republicano tinha pela frente, no tocante à formação de mão de obra para o trabalho: “[...] a estreita articulação de ambas (fábricas e escolas profissionais) encontrou apenas algumas práticas limitadas e intermitentes. É esse, todavia, o ponto cruciante do ensino que pretende preparar homens para o trabalho industrial. É imprescindível a existência de uma grande intimidade entre a fase de preparação e a da produção efetiva. São as necessidades e as condições da produção que ditam como deve ser feita a formação. São as mudanças e inovações da técnica industrial que determinam alterações nos métodos da escola. É a possibilidade de emprego em determinados ofícios que deve orientar a ampliação do número dos respectivos aprendizes. São os efeitos notados no trabalho que sugerem correção no período de aprendizagem. É a prática da situação real que vai indicar que qualidades mentais devem ser desenvolvidas, que conhecimentos específicos de tecnologia, de cálculo, de ciências ou de desenho deve possuir o futuro trabalhador. O conhecimento do problema de aptidões, de interesses, de inclinações para fins de orientação e seleção profissional reclamam, por outro lado, um conhecimento minucioso e frequentemente reajustado às condições reais do trabalho. A escola profissional tem como órgão indicador do seu ‘currículo’, dos seus métodos e processos, da sua matrícula e orientação dos alunos, a indústria a que pretende servir, sem o que ela representa um artifício caro e inoperante” (NASCIMENTO, 2007, p. 213-214).

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. **Relações entre educação, higienismo e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927)**. Revista HISTEDBR On-line, ISSN: 1676-2584, n. 45, p. 62-77, março de 2012. Campinas-SP, 2012.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Rubem. **O Rei, o guru e o burro**. Coleção histórias para pequenos e grandes. São Paulo: Paulus, 2007.

ANDREOTTI, Azilde L. *A Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945)*. In: ANDREOTTI, Azilde L. et al. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Coleção memória da educação. Uberlândia-MG: EDUFU, 2002.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte**: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3 da 5ª ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BALLER, Leandro. **Imagem fotográfica: possibilidades de análise em história**. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=36>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: Alcances e limites de um conceito*. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.). **Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010.

BENITE, Anna Maria Canavarro. **Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional**. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3024Benite.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

BRIGNOLI, Héctor Pérez; CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Os métodos da história**. Trad. João Maia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. São Paulo: Alínea; São Paulo, SP: Átomo, 2009a.

_____. **As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico**. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/463PaoloNosella_EsterBuffa.pdf> Acesso em: 15 dez. 2009b.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro F.; MAUAD, Ana Maria. *História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema*. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. P. 401-417. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. Coleção Tudo é História. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

CASTRO, Araújo. **Manual cívico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro, 1923.

_____. **Instrução moral e cívica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro, 1925.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 26ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CIAVATTA, Maria (Coord.). et al. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A Leitura de imagens na pesquisa social: História, comunicação e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **O SENAI e o ensino técnico e profissional no Brasil**. Paris: UNESCO/BIE, 1975.

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai-ago/2000. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005c.

_____. **A Laicidade em xeque: Religião, Moral e Civismo na Educação Brasileira – 1931/97**. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/lac_laic.pdf> Acesso em: 17 out. 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Demosthenes de Oliveira. **Estudo documentário e histórico sobre a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca**. Rio de Janeiro: CEFET, 1980.

DIAS, Margarida Maria Santos. **Intrepida Ab Origine: O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da História Local – 1905/1930**. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora Ltda, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, mai-ago/2000. São Paulo, 2000.

_____. **República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934**. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 2001.

_____. *Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa*. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et al. (orgs). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

_____. *O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa*. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e Pesquisa, v.30, n. 1, p. 139-159, jan-abr/2004. São Paulo, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. *História das Culturas e das Práticas Escolares – Perspectivas e Desafios Teórico-Metodológicos.* In: SOUZA, Rosa Fátima de. & VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Coleção educação contemporânea. Campinas-SP: Unesp/FCLAr, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios.* In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores sociais e História da Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** Lisboa, Presença, 1985.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Educação e Trabalho na Paraíba: a Escola de Aprendizes e Artífices.** Revista Saeculum, João Pessoa, PB, p. 69 – 79, jan./dez, 1997.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos excluídos:** a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (1910 – 40). João Pessoa: sem editora, 2002.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social:** História, comunicação e educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 38ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil.** V. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

_____. **História do Ensino Industrial no Brasil.** V. 2. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1962.

FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREITAS, Danielle Gross de. **Fotografia e História da Educação: possíveis leituras do universo feminino.** Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 22 a 25 de agosto de 2010. São Luis, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. **Cultura material escolar: o papel da arquitetura.** Pro-Posições, Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, v. 16, n. 1, (46), p. 135-144, jan-abr/2005. Campinas-SP, 2005.

FURTADO, Jorge Alberto. **O Ensino Industrial na atual conjuntura brasileira**. João Pessoa: Escola Industrial da Paraíba, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GASKELL, Ivan. *História das Imagens*. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. Trad. De Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

GATTI JUNIOR, Décio; PESSANHA, Eunize Caldas. *História da Educação, Instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos*. In: INACIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, produção e novas investigações. Coleção memória da educação. Uberlândia-MG: EDUFU, 2005.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918). Coleção História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006.

GOODSON, Ivor F. *História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história*. In: _____. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Ciências sociais da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção Dialética da História**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal: República, Trabalho e Educação – 1909 - 1942**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

HOBBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, O sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Coleção Retratos do Brasil, v. 83. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

INACIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, produção e novas investigações. Coleção memória da educação. Uberlândia-MG: Edufu, 2005.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, jan./jun., p. 09-43, 2001. Campinas-SP, 2001.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1976.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 3ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

KULESZA Wojciech Andrzej; MELO, Inayara Elida Aquino de. **Os aprendizes e os ofícios: reflexos do mundo do trabalho na educação profissional**. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: UCG, 2006.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **Civilizar ou habilitar: dilemas do ensino técnico no Brasil**. Universidade e Sociedade, Ano XVIII, n. 42, junho, p. 89-97, 2008. Brasília, 2008.

_____. *A Escola de Aprendizes Artífices*. In: CARDOSO, Carlos de Amorim; KULESZA, Wojciech Andrzej (orgs.). **A Escola e a Igreja nas Ruas da Cidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

KUNZE, Nádia C. **A Organização do Ensino na Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso**. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/175.pdf>>.

Acesso em: 26 fev. 2011.

_____. **O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009), p. 8-24. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão *et. al.* 4ª. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEITE, José Jerônimo. **Sinopse Histórica da Escola Técnica Federal da Paraíba (1909 – 1979)**. João Pessoa: sem editora, 1979.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LIMA, Marileuza Fernandes Correia de. et al. **Da Escola de Aprendizes Artífices da Parahyba à Escola Técnica Federal da Paraíba: memórias do ensino técnico**. João Pessoa: ETEFPB/Gráfica, 1995.

LIMA, Fernanda da Silva. **A repressão sobre a infância empobrecida na Primeira República no Brasil**. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=1884>> Acesso em: 6 jan. 2011.

LIMA, Guaraciane Mendonça de. **O Collégio de Educandos Artífices – 1865 – 1874: a infância desvalida da Parahyba do Norte**. Dissertação de Mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. *História, Cultura e Educação: aportes marxistas*. In: LOMBARDI, José Claudinei *et. al.* (orgs.). **História, cultura e educação**. Coleção educação contemporânea. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

_____. *História e Historiografia da Educação: fundamentos teórico-metodológicos*. In: SCHELBAUER, Anaete Regina *et. al.* (orgs.). **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 2008.

_____. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de Histedbr**. Coleção memória da educação. Campinas-SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 2009.

LONDOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito *Menor*. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. Coleção Caminhos da História. São Paulo: Contexto, 1991.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

_____. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodney Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. *A História das Instituições Educativas*. In: INACIO FILHO, Geraldo; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, produção e novas investigações**. Coleção memória da educação. Uberlândia-MG: EDUFU, 2005.

_____. **A construção de um objeto do conhecimento histórico**. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. Revista de Educação Unisinos, v. 11, n. 2, maio-agosto/2007, p. 69-74. Lisboa, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARGOTTO, Lílían Rose. **A pedagogia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo – 1890/1930)**. Tese de Doutorado em Educação da FEUSP. São Paulo, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Coleção Educação contemporânea. Campinas-SP: Autores Associados / Americana-SP: UNISAL Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã – 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach**. Trad. de Sérgio José Schirato. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. v.1, Posfácio da segunda edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem: fotografia e história interfaces**. Revista Tempo, v. 1, n. 2, p. 73-98. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Fotografia e História*. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, comunicação e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Fotografia e História**. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/redememoria/fotografia.html>> Acesso em: 02 fev. 2011.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual**: Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História, v. 23, nº 45, p. 11-36. São Paulo, 2003.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão - dimensões da modernidade brasileira**: a Escola Nova. Coleção educação contemporânea. Série Memória da Educação. São Paulo, SP: Autores Associados, 1989.

_____. **Laurenço Filho**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORENO, Andrea; VAGO, Tarcísio Mauro. **Nascer de novo na cidade-jardim da República**: Belo Horizonte como lugar de cultivo de corpos (1891-1930). Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 67-80, set./dez. 2011.

NAGLE, Jorge. *A Educação na Primeira República*. In: FAUSTO, Boris (Dir.). **Brasil republicano: Sociedade e Instituições (1889-1930)**. 2ª. ed. Coleção História Geral da Civilização Brasileira, Tomo III, v. 2. Rio de Janeiro - São Paulo: DIFEL, 1978.

NASCIMENTO, Isabel Moura. *et al.* (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Coleção memória da educação. Campinas-SP: Autores Associados/HISTEDBR / Sorocaba-SP: Uniso / Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem anos de Ensino Profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Trad: Yara Aun Khoury). Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, p. 7- 28, dez de 1993.

NÓVOA, António. Para uma Análise das Instituições Escolares. *In*: NÓVOA, António. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPED, n. 5, p. 7-64, set.1993.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **As Festas que a República Manda Guardar**. Estudos Históricos, vol. 2, nº 4. Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, Mirtes C. Marins de. **Fotografia e História da Educação**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras6/mirtes.htm>> Acesso em: 07 mar. 2011.

OZOUF, Mona. *A festa: sob a Revolução Francesa*. *In*: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* 4 ed. Coleção repertórios. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PAES, Marcelo Renato de Cerqueira. **Do Azeite de Mamona à Eletricidade: anotações para uma História da Energia Elétrica na Paraíba**. 2ª. ed. João Pessoa: Editora Rivaia, 1994.

PANDINI, Silvia. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “Viveiro de Homens Aptos e Úteis” (1910-1928)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_pandini.pdf> Acesso em: 25 fev. 2011.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET- MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Imagem, Memória, sensibilidades: territórios do historiador*. *In*: RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosangela; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **Imagens na História**. Linguagem e cultura; nº 41. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Coleção educação contemporânea. Campinas-SP: Autores Associados / São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

_____. **Um Roteiro Histórico Educacional na Cidade de João Pessoa (em texto e imagens)**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

PINTO, Irineu Ferreira. **Datas e notas para a história da Paraíba**. Documentos paraibanos 5. 2. v. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Disponível em: <http://www.formacao.org.br/docs/artigo_materialismo.pdf> Acesso em: 02 jan. 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 21ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909 – 1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000

_____. **Método Intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico-Profissional**. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/edutect/article/viewFile/1036/641>> Acesso em: 28 dez. 2010.

REIS, Fidélis. **Homens e Problemas do Brasil** – Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1962.

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. 2ª. ed. - São Paulo: Annablume, 2008.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USU, 1997.

RODRIGUEZ, Janete Lins. *Urbanização*. In: **Atlas Geográfico do Estado da Paraíba**. João Pessoa: Grafset, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 11ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **Historia & Documento e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SANTOS, Jailson Alves dos. *A Trajetória da Educação Profissional*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *et al.* (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SAVIANI, Dermeval *et al.* (orgs). **História e história da educação**. 3ª ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas-SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 2006.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17ª. ed. revista. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Instituições Escolares no Brasil – conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Isabel Moura. et al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR / Sorocaba-SP: Uniso / Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007b.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 6º ed. – São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3º. Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SANFELICE, José Luís. *História das Instituições Escolares.* In: NASCIMENTO, Isabel Moura. et al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Coleção memória da educação. Campinas-SP: Autores Associados / HISTEDBR; Sorocaba-SP: Uniso / Ponta Grossa-PR: UEPG, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância: Sol do Mundo – A Primeira Conferência Nacional de Educação e a Construção da Infância Brasileira.** Curitiba, 1927. 216f. Tese de Doutorado em História. Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 1997.

SILVA, Favianni. *Histórias da Professora Analice Caldas (1891-1945).* In: MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações.** v.1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Lígia Maria Tavares da. **Forma urbana e cotidiano na evolução de João Pessoa - PB.** Revista Saeculum (UFPB), v. 1, n. 3, p. 161-186. João Pessoa, 1997.

SOARES, Manoel de Jesus A. **As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas Fontes Inspiradoras.** Fórum Educacional, v.5, n. 4, pp. 69-77. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

_____. **As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução.** Fórum Educacional, v.6, n. 2, p. 59-92. Rio de Janeiro: FGV, 1982.

_____. *Uma nova ética do trabalho nos anos 20.* In: **Projeto Fidélis Reis,** Série Documental: Relatos de Pesquisa, n. 33, pp. 22 – 30, jul/1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escola.* In: CUNHA, Marcus Vinicius da (org.). **Ideário e imagens da educação escolar.** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas-SP: Autores Associados / Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.

_____. **A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira.** Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000b, p. 104 – 121. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a08v2052.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2010.

_____. (org.). **Vestígios da cultura material escolar**. Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação, nº 14, p. 11-14, mai./ago. São Paulo, 2007a.

_____. *História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007b.

STUCKERT FILHO, Gilberto. **Parahyba**: Capital em Fotos. João Pessoa: F&A, 2004.

TARGINO, Itapuan Bôto. **100 Anos do Ensino Industrial Brasileiro (1909-2009)**. João Pessoa: Idéia, 2009.

THOMÉ, Nilson. **Movimento Escoteiro**: projeto educativo extra-escolar. Revista HISTEDBR On-line, nº 23, p. 171-194, set. 2006. Campinas, 2006.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de educação física na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Lições de coisas**: concepção e projeto modernizador para a sociedade. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, p. 74-87, novembro/2000.

_____. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Coleção educação contemporânea. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. Revista Brasileira de Educação, nº 21, p. 90-103, Set/Out/Nov/Dez 2002. Belo Horizonte, 2002.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VINCENT, Guy; LAHINE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, n. 33, p. 7-47, jun 2001. Belo Horizonte, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Coleção Memória da Educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2005a.

_____. *Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Coleção Memória da Educação. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. Revista Brasileira de Educação, nº 0, p. 63-82, set./dez. 1995. São Paulo, 2005.

_____. *Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

WERLE, Flávia Obino Correia. *História das instituições escolares: de quem se fala?* In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Coleção Memórias da Educação. Campinas-SP: Autores Associados/HSTEDBR / Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) / Palmas-PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS) / Ponta Grossa-PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004.

_____. História das Instituições Escolares: responsabilidade do Gestor Escolar. **Cadernos de História da Educação**, nº 3, jan/dez, p. 109-119, 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/369/357>> Acesso em: 20 mai. 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. **Espaço Escolar e História das Instituições Escolares**. Diálogo Educacional, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007. Curitiba, 2007.

WHITE, Hayden. **Meta-história: A imaginação histórica do século XIX**. Tradução de José Laurêncio de Melo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

ZUQUIM, Judith; CYTRYNOWICZ, Roney. **Notas para uma História do Escotismo no Brasil: A “psicologia escoteira” e a teoria do caráter como pedagogia de civismo (1914-1937)**. Educação em Revista, nº 35, p. 43-58, jul. 2002. Belo Horizonte, 2002.

FONTES

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Ensino Profissional Technico. Relatório do Serviço de Remodelação: 1922**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2018/000148.html>> Acesso em: 11 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Ensino Profissional Technico. Relatório do Serviço de Remodelação: 1925**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2021/000502.html>> Acesso em: 11 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Ensino Profissional Technico. Relatório do Serviço de Remodelação: 1927**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2024/000036.html>> Acesso em: 11 fev. 2012.

MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *Resenha histórica da Escola de Aprendizizes Artífices do Estado da Parahyba do Norte (5 de janeiro de 1910 – 30 de junho de 1922)*. Parahyba do Norte: [s.n.], 1922.

MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *Relatório Apresentado ao Ser. Diretor da Divisão do Ensino Industrial pelo Diretor da Escola de Aprendizizes Artífices na Paraíba, Relativo ao Período Compreendido entre 5 de Janeiro de 1910 e 5 de Janeiro de 1940; Seguido das Informações Sobre o Movimento da Mesma Escola e da Associação Cooperativa e de Mutualidade, no Ano de 1939*. João Pessoa: Tip. da Escola de Aprendizizes Artífices, 1940.

OUTEIRO, Eugenio Gomes. **RELATÓRIO da Escola de Aprendizizes Artífices do Estado da Parahyba do Norte. Apresentado ao Exmo. Snr. Director Geral de Industria e Commercio**. Parahyba do Norte – Brasil, 1921.

SEMANA DA PATRIA – Escola de Aprendizizes Artífices no Estado da Paraíba. Palestras realizadas pelos docentes de 1 a 7 de Setembro de 1936.

PALESTRAS Realizadas e Offerecidas aos alumnos da Escola de Aprendizizes Artífices da Parahyba do Norte. – Parahyba, 1925

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf> Acesso em: 05 jan. 2011.

Legislação: decretos e outros documentos

Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909.

Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909.

Instruções a que se refere o decreto nº 7763, de 23 de dezembro de 1909 (Instruções de 1910).

Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911.

Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918.

Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices

Decreto nº 7.279, de 2 de junho de 1941.

Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942.

Fotografias, acervo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro Cronológico [p. 244].

Anexo 2 – Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 [p. 246].

Anexo 3 – Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909 [p. 248].

Anexo 4 – Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909 [p. 249].

Anexo 5 – Instruções a que se refere o decreto nº 7763, de 23 de dezembro de 1909 (Instruções de 1910) [p.251].

Anexo 6 – Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911 [p. 258].

Anexo 7 – Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918 [p. 266].

Anexo 8 – Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices [p. 274]

Anexo 9 – Decreto nº 7.279, de 2 de junho de 1941 [p. 288].

Anexo 10 – Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) [p. 290].

Anexo 11 – Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942 [p. 311].

Anexo 12 – Cursos Oferecidos na EAAPB – 1909 – 1926 [p. 316].

Anexo 13 – Cursos Oferecidos na EAAPB a partir de 1926 [p. 317].

Anexo 14. – Imagem da Capa do MANUAL CIVICO, livro de autoria de Araujo Castro, publicado em 1923 [p. 318].

QUADRO CRONOLÓGICO

1826	Projeto de Lei sobre a Instrução Pública, Aprovado em 1827: “consistia em estabelecer uma lei que organizasse o ensino público em todo o país, em todos os níveis...” (SANTOS, 2007, p. 209).
1859	Sancionada pelo residente da Província, Ambrosio Leitão da Cunha, a Lei nº 6, de 1 de Outubro. Autorizava o governo, “a criação de uma escola de aprendizes artífices nesta capital” (MELLO, 1956, p. 46).
1865	Criado o Colégio de Educandos e Artífices.
1866	Inaugurado em 27/10, o Colégio de Educandos Artífices da Paraíba, “... funcionando em um sobrado da Cruz do Peixe, onde hoje está o Hospital de Santa Isabel...” (MELLO, 1956, p. 46).
1871	Foi criada a Escola de Aprendizes Marinheiros (Decreto 4.680 de 17 de janeiro)
1874	O Colégio de Educandos Artífices foi extinto.
1879	Decreto 7.247, de 19/04: autorizou o governo central a criar ou subsidiar Escolas Normais nas províncias.
1906	Proposição 195 (Câmara dos Deputados) “...um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa, na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal” (FONSECA, 1961, p. 158).
1906	17/12: Congresso de Instrução no Rio de Janeiro.
1906	Decreto-Lei nº 1606 de 29/12: Criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio ao qual estariam ligadas as questões relativas ao ensino profissional.
1909	Decreto nº 7.566, de 23/09: criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil.
1909	Decreto nº 7.649, de 11/11. Estabelecia “... que as aulas dos cursos primários noturnos seriam dadas por professoras normalistas e as de desenho por professores especialistas” (FONSECA, 1961, p. 166).
1909	14/11/1909: Foi nomeado o 1º Diretor da Escola de Aprendizes da Paraíba.
1909	14/12/1909: Foram nomeados o “escripturario e porteiro contínuo”.
1910	05/01: Inauguração da EAAPB.
1910	07/01: Foram nomeados os dois primeiros docentes: “d. Aurea Pires para reger o curso primário e professor Genésio de Andrade, para o de desenho” (MEDEIROS, 1922, p. 2).
1910	Instruções, de 15 de janeiro: Instruções Rodolpho Nogueira Rocha Miranda – Ministro da Agricultura entre 1909 e 1910.
1910	15/02 - Início das aulas na EAAPB.
1911	Decreto 9.070, de 25/10. (vigorou até 1918): Regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices.
1912	Associação Cooperativa e de Mutualidade: Criada em novembro, de acordo com o Artigo 14 do Regulamento baixado com o Decreto 9.070 de 25 de outubro de 1911, e as INSTRUÇÕES publicadas no Diário Oficial de 15 de Agosto de 1912.
1915	Primeira Certificação na EAAPB.
1917	Decreto nº 1.800, de 11 de agosto. Criação pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal (Rio de Janeiro) a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás.
1918	Lei 3454, de 06/01: “Compreendendo a situação criada pelo rápido desenvolvimento industrial, o Congresso [...] autorizava o Govêrno a rever a questão do ensino profissional no País.” (FONSECA, 1961, p. 177).
1918	Regulamento de 1918 (Decreto 13.064, de 12/06).

1920	Criação do Serviço SERVIÇO DE REMODELAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO. Teve por finalidade “orientar a educação ministrada ao proletariado nas Escolas de Aprendizes Artífices através da fiscalização, supervisão e reforma dessas mesmas escolas, no que dizia respeito particularmente à eficácia de sua administração” (SOARES, 1982, p. 82).
1924	ABE: Criação da Associação Brasileira de Educação.
1926	13 de Nov: A Consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de aprendizes artífices.
1926	Criação do SERVIÇO DE INSPEÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL.
1927	Decreto 5241, de 22/08: Projeto Fidélis Reis, que tornava obrigatório o ensino profissional.
1927	Decreto 17.943-A, de 12/10 (Código de Menores). “Art. - 211 - Aos menores será ministrada educação física, moral, profissional e literária. § 39 - A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte, de um ofício, adequado à idade, força e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adotar o diretor atenderá à informação do médico, procedência urbana ou rural do menor, sua inclinação, à aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provável destino” (FONSECA, 1961, p. 204).
1929	23/09: Transferência da EAAPB para prédio próprio localizado na Av. Dr. João da Mata, 256, no Bairro de Jaguaribe.
1931	O Decreto 19.560 cria a INSPETORIA DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO, ocupando o lugar do Serviço de Remodelação, extinto pelo Governo Provisório em 1930 e com as mesmas atribuições do Serviço de Inspeção.
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.
1934	Decreto 24.558, de 3 de julho, transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL, subordinada diretamente ao ministro da Educação e Saúde Pública. Segundo Soares (1982, p. 85, nota 87): “Este decreto, entre outras coisas, previa: a) uma expansão gradativa do ensino industrial, com anexação às escolas existentes de seções de especialização, de acordo com as indústrias regionais; b) a criação de novas escolas industriais federais; c) o reconhecimento oficial das instituições congêneres estaduais, municipais e particulares, desde que adotassem a organização didática e o regime das escolas federais e se submetessem à fiscalização da superintendência.” [do Ensino Profissional]
1937	Liceu Industrial - Lei 378 de 13 de janeiro - Transforma a Escola em Liceu Industrial. Esta Lei também extinguiu a Superintendência do Ensino Profissional, seus encargos foram transferidos para a DIVISÃO DO ENSINO INDUSTRIAL, órgão do Departamento Nacional de Educação.
1942	Escola Industrial - Decreto 4.127 de 25 de Fevereiro: Transforma o Liceu Industrial em Escola Industrial [Escola Industrial de João Pessoa, com sede na capital do Estado da Paraíba].

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Créa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissiona primario gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existência;

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação:

Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissiona primario gratuito.

Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.

Paragrapho unico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando à medida que a capacidade do predio-escolar, o numero de alumnos e demais circunstancias o permittirem.

Art. 3º. O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regimen da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde.

Art. 4º. Cada escola terá um director, um escriptuario, tantos mestres de officinas quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º. O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuaes.

§ 2º. O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1.800\$ annuaes.

§ 3º. Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º As Escolas de Aprendizizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;

b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o apprendizado do officio;

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente;

§ 2º A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por attestation de pessoas idoneas, a juízo do director, que poderá dispensar-a quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matricula.

Art. 7º. A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officito, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º. Haverá em cada Escola de Aprendizes Artífices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio, para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem.

Art. 9º. Os cursos nocturnos, primario e de desenho ficarão a cargo do director da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º. Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiais necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º. Semestralmente o director dará balanço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo à Caixa Economica ou Collectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas da escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A comissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será formada pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes à administração da escola das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accordo com os mestres das officinas, e submetidos à approvação do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizes Artífices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que fôr consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização das Escolas de Aprendizes Artífices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

Nilo Peçanha

A. Candido Rodrigues

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>
Acesso em: 08 mar. 2011.

DECRETO N. 7.649 - DE 11 DE NOVEMBRO DE 1909

Crêa nas Escolas de Aprendizizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, os logares de professores dos cursos primarios nocturnos e de desenho, e dá outras providencias.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução do decreto legislativo n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906,

decreta:

Art. 1º Os cursos nocturnos primarios annexos ás Escolas de Aprendizizes Artífices, e a que se refere o art. 8º do decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, serão dados por professores normalistas, nomeados por portaria do ministro, vencendo annualmente 2:400\$000.

Art. 2º Os cursos nocturnos de desenho ficavam a cargo de professores dessa disciplina, nomeados pela fôrma e com os mesmos vencimentos constantes do artigo anterior.

Art. 3º Fica revogado o art. 9º do decreto n. 7.566, citado.

Rio de Janeiro, 11 de novembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA

A. Candido Rodrigues.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Sr. Presidente da Republica - A sympathia que despertou por toda parte a medida constante do decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, creando nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, autoriza prever que esses estabelecimentos de ensino profissional poderão contar desde a sua installação com elevada frequencia de alumnos.

Esta circumstancia, assim como a conveniencia de prevenir a hypothese de não ser possivel a criação das escolas em todas as capitaes de Estado, por falta de edificio adequado, levam-me a propor a V. Ex. algumas modificações no referido decreto.

A primeira consiste na creação dos logares de professores para os cursos nocturnos primarios e aulas de desenho annexos ás Escolas de Aprendizizes Artífices, alliviando-se assim os respectivos directores da obrigação de leccionarem, o que viria a sobrecarregar-os excessivamente, com prejuizo da melhor direcção dos estabelecimentos, desde que sejam muito frequentados.

A outra é a faculdade de crear-se a escola na séde de qualquer municipio do Estado, a juizo do Governo, desde que não lhe seja proporcionado edificio proprio na respectiva capital, e comtanto que a Municipalidade se promptifique a offerecel-o ao Governo da União.

Nestas condições, tenho a honra de submeter a V. Ex. o projecto do decreto junto, que providencia no sentido exposto.

Rio de Janeiro, 11 de novembro de 1909. - A. Candido Rodrigues.

Disponível

em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=7649&tipo_norma=DEC&data=19091111&link=s> Acesso em: 29 Jul. 2011.

DECRETO N. 7.763 - DE 23 DE DEZEMBRO DE 1909

Altera os decretos ns. 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos, referentes á creação de escolas de aprendizes artífices nas capitães dos Estados e á nomeação de professores para os respectivos cursos nocturnos - primario e de desenho.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, attendendo á necessidade de dar melhor execução aos decretos ns. 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro ultimos,

decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica, o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma escola de aprendizes artífices destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

§ 1º Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

§ 2º Quando na capital não houver edificio que apresente as condições do paragrapho anterior, poderá o Governo crear a escola em outro municipio, uma vez que a respectiva municipalidade lhe offereça predio apropriado.

Art. 2º Nas escolas de aprendizes artífices custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarios ao Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, ás especialidades das industrias locais.

Paragrapho unico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem.

Art. 3º O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programma, approvedo pelo ministro, sendo o regime da escola o de externato, funccionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

Art. 4º Cada escola terá um director, um escriptuario, tantos mestres de officina quantos forem necessarios e um porteiro-continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo aquelle 3:000\$ e este 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além das quotas a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º As escolas de aprendizes artífices receberão tantos educandos quantos comportar o respectivo predio.

Art. 6º Serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 annos no minimo e 13 annos no maximo;
- b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;
- c) não terem defeitos physicos que os inhabilitem para a aprendizagem do officio.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser o candidato destituido de recursos será feita por attestation de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do matriculando.

Art. 7º A cada alumno será apenas facultada a aprendizagem de um só officio, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada escola de aprendizes artifices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho tambem obrigatorio para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem.

Art. 9º Os cursos nocturnos a que se refere o artigo anterior serão providos, o primeiro por professoras normalistas e o de desenho por professores dessa disciplina.

Paragrapho unico. Esses professores serão nomeados por portaria do ministro, mediante proposta dos directores e vencerão, o ordenado de 2:400\$000.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola que com ella adquirirá os materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º Semestralmente o director dará balanço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo á Caixa Economica ou Collectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas eguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuídas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição de artefactos das officinas da escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A commissão julgadora para a distribuição dos premios, a que se referem os arts. 11 e 12, será formada pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidos os deveres e attribuições dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accôrdo com os mestres das officinas e submettidos á approvação do ministro.

Art. 16. As escolas de aprendizes artifices fundadas e custeadas pelos Estados, municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo de que trata o presente

decreto, poderão gozar da subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que fôr assignada para esse efeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Uma vez que em um Estado da Republica exista um estabelecimento do typo das escolas de que trata o presente decreto, custeado ou subvencionado pelo respectivo Estado, o Governo Federal poderá deixar de installar ahi a escola de aprendizes artífices, auxiliando o estabelecimento estadual com uma subvenção igual á quota destinada á installacção e custeio de cada escola.

Art. 18. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização das escolas de aprendizes artífices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 19. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de dezembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA.

Rodolppho Nogueira da Rocha Miranda.

Instrucções a que se refere o decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909.

DO ENSINO

Art. 1º As escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal nas capitaes ou municipios dos Estados, teem por fim formar operarios e contra-mestres, mediante o ensino profissional primario e gratuito a menores, conforme as condições industriaes do Estado em que a escola funccionar.

Art. 2º O regimen das escolas será o de externato, funcionando das 10 horas da manhã ás 4 da tarde e das 5 ás 8 da noite.

Art. 3º O ensino nas escolas de aprendizes artífices, que será de quatro annos, comprehenderá: o aprendizado de officinas, o curso primario e o de desenho.

§ 1º O aprendizado de officinas, as quaes serão até o numero de cinco em cada escola, versará sobre as diversas artes manuaes e mecanicas, de accôrdo com as condições locaes, a juizo do director da escola e mediante approvação do ministro.

§ 2º O Curso primario, que funcionará da 5 horas da tarde ás 8 da noite, terá por fim o ensino de leitura e de escripta, o de arithmetica até regra de tres, noções de geographia do Brazil e o de grammatica elementar da lingua nacional.

§ 3º O curso de desenho, que tambem funcionarará das 5 horas da tarde ás 8 da noite, comprehenderá o ensino de desenho de memoria, do natural, de composição decorativa, de fôrmas geometricas e de machinas e peças de construcção, obedecendo aos methodos mais aperfeiçoados.

§ 4º O aprendizado de officinas será de tres horas por dia e abrangerá o ensino durante quatro annos.

Art. 5º Além das materias constantes do art. 3º, § 2º, deste regulamento, serão ministradas aos alumnos dos cursos primarios e de desenho, pelos professores, noções de educação civica, consistentes em:

a) uma vez por mez, explicações sobre a constituição politica do Brazil, tomando-a bem conhecida dos alumnos, assim como os mais salientes propagandistas da Republica, e aquelles que mais contribuíram para a sua proclamação;

b) nos dias de festa nacional, prelecções sobre os acontecimentos nelles commemorados;

c) sempre que houver oportunidade, noticias biographicas dos grandes homens do Brazil, sobretudo dos que se celebrizaram na agricultura, industria e no commercio.

DOS ALUMNOS

Art. 6º As escolas de aprendizes artifices admittirão tantos alumnos quantos comportarem.

Art. 7º A cada alumno será facultada, apenas, a aprendizagem de um só officio segundo a sua aptidão e tendencia.

Art. 8º Serão admittidos os menores cuja mãe, pae, tutor ou responsavel o requerer ao director dentro do prazo marcado para a matricula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

a) idade de 10 annos no minimo e 13 annos no maximo;

b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;

c) não terem defeitos physicos que os inhabitem para a aprendizagem do officio, attendo-se bastante a aptidão ocular do menor.

Art. 9º Da recusa da matricula haverá recurso para o ministro.

Art. 10. Cada alumno matriculado receberá, assignado pelo director, um cartão impresso, contendo o nome do alumno e a designação do curso e aprendizado que frequentar.

Art. 11. Não deverá ser commettido aos alumnos nenhum trabalho que, pela sua inexperiencia, possa expol-os ao risco de vida, taes como o que disser respeito ás machinas em movimento, volantes, rodas, engrenagem, correias em acção, etc. Assim tambem nenhum alumno deverá ser occupado em serviço cuja execução possa exceder ás suas forças.

Art. 12. As faltas dos alumnos serão justificadas a juizo dos professores e mestres de officina, com a intervenção do director.

Art. 13. O alumno que for excluido do ensino, por assim o ter entendido o director da escola, poderá recorrer directamente ao ministro, o qual ouvirá a respeito o mesmo director.

Art. 14. O alumno que houver concluido o seu aprendizado receberá um certificado do gráo de aproveitamento obtido.

Art. 15. Os alumnos operarios, que maior aproveitamento revelarem, poderão ser auxiliares dos respectivos mestres. O que der maiores provas de idoneidade moral e profissional substituirá o mestre em seus impedimentos temporarios, tendo direito ao vencimento do emprego do quarto dia em diante, si o impedimento excede de tres dias consecutivos. Na falta de alumno nessas condições, o director nomeará pessoa idonea para substituir o mestre.

Art. 16. Os alumnos operarios que se mostrarem adeantados terão direito a uma quota proveniente da renda da escola, de accôrdo com o disposto nos arts. 11 do decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, e 35 destas instrucções.

DAS ESCOLAS E DAS OFFICINAS

Art. 17. O anno escolar abrangerá o espaço de 10 mezes, marcados pelo director da escola, de accôrdo com as condições climatericas do Estado. Durante o anno lectivo serão feriados os domingos e os dias de festa nacional.

Art. 18. O local destinado ás officinas, nas escolas, deverá ser sufficientemente espaçoso, e sua ventilação o mais possivel franca, de modo a fazer-se uma completa renovação do ar.

Art. 19. Durante mesmo a interrupção dos trabalhos o ar deverá ser igualmente renovado.

Art. 20. As officinas deverão receber bastante luz solar, e as machinas ou appparelhos dispostos de modo a ficarem completamente illuminados.

Art. 21. O solo dos compartimentos destinados aos trabalhos das officinas será rigorosamente secco e o mais possivel impermeavel.

Art. 22. As escolas deverão ser dotadas de appparelhos sanitarios ou de outros meios que garantam o mais completo asseio e hygiene.

Art. 23. Em todas as escolas será affixado, para os devidos effeitos, um impresso com a transcripção dos artigos anteriores.

Art. 24. Ao inspector agricola do respectivo districto, a quem compete a fiscalização das escolas de aprendizes artifices, cumpre, portanto, verificar a observancia das determinações acima prescriptas, dando as providencias para tal fim necessarias e fazendo ao ministro da Agricultura as devidas participações.

DO PESSOAL DAS ESCOLAS

Art. 25. Cada escola terá um director, um escriptuario, um professor de desenho, uma professora do curso primario, tantos mestres de officina quantos forem necessarios e um porteiro-continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo aquelle 3:000\$ e este 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os professores serão nomeados por portaria do ministro, mediante proposta dos directores, e vencerão o ordenado de 2:400\$ annuaes.

§ 4º Os mestres de officina servirão mediante contracto feito pelo director e submettido á approvação do ministro, por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além das quotas a que se referem os arts. 11 do decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, e 35 destas instrucções.

DO DIRECTOR

Art. 26. Ao director compete:

§ 1º Distribuir e fiscalizar, de accôrdo com estas intrucções, todo o serviço dos demais funcionarios.

§ 2º Inspeccionar as aulas e dar as providencias necessarias á regularidade e efficacia do ensino.

§ 3º Publicar editaes para a matricula dos alumnos, resolvendo sobre os seus requerimentos, de cujos despachos haverá recurso para o ministro.

§ 4º Regular e fiscalizar as despesas, de modo a serem feitas com a maior economia, estabelecendo a escripturação respectiva.

§ 5º Assignar as folhas de pagamento do pessoal da escola, dando-lhes o devido destino.

§ 6º Admoestar ou reprehender os alumnos, conforme a gravidade da falta cometida, e até mesmo excluí-los da escola, si assim fôr necessario á disciplina.

§ 7º Enviar annualmente um mappa da matricula dos alumnos com referencias feitas a cada um, em relação á sua frequencia, comportamento e gráo de proveito obtido.

§ 8º Apresentar ao ministro, depois de encerrados os trabalhos escolares, não só o balanço de receita e despesa do anno findo e o orçamento da receita e despesa para o anno seguinte, mas tambem um relatorio minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os principaes factos occorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e bôa marcha da escola.

§ 9º Sujeitar á approvação do ministro, por occasião de apresentar o relatorio, o programma a que se refere o art. 15 do decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, organizado de accôrdo com os professores dos cursos primario e de desenho e os mestres das officinas.

§ 10. Organizar o horario das aulas e distribuir os trabalhos das officinas, de modo que cada curso ou aprendizado não exceda de tres horas.

§ 11. Prestar aos inspectores agricolas as informações e esclarecimentos que forem necesarios ao desempenho da fiscalização que lhes compete pelo art. 18 do decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909.

§ 12. Organizar a tabella dos preços dos artefactos, sujeitando-a á approvação do ministro que poderá alteral-a segundo a conveniencia da escola.

§ 13. Franquear ao publico, sem perturbação dos trabalhos, a visita á escola e ás suas dependencias.

DOS PROFESSORES E MESTRES DAS OFFICINAS

Art. 27. Aos professores dos cursos nocturnos, a que se refere o art. 9º do decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, e aos mestres de officinas cumpre:

§ 1º Comparecer á hora marcada para o começo das aulas e não se retirar antes de preenchido o tempo que deve durar cada lição.

§ 2º Manter a disciplina na classe e observar os preceitos de moral.

§ 3º Tratar com igualdade todos os alumnos, louvando ou admoestando os que o merecerem.

§ 4º Prestar ao director todas as informações necessarias á bôa ordem do serviço que fôr da sua attribuição.

§ 5º Propôr ao director o que fôr conveniente á bôa marcha do ensino e á disciplina dos alumnos.

§ 6º Auxiliar o director na organização do programma das aulas.

§ 7º Apresentar ao director, no fim de cada anno, uma relação nominal dos alumnos, com apreciação do comportamento, applicação e aproveitamento de cada um.

§ 8º Os mestre de officinas deverão ensinar a arte ou officio a seu cargo em todos os seus detalhes, de modo que os alumnos fiquem habilitados a executal-os não só na officina como fôra della.

Art. 28. Os mestres serão responsaveis pelos valores e utensilios existentes nas officinas.

Art. 29. Nenhum trabalho será executado nas officinas sem permissão do director e sem que seja devidamente escripturado.

Art. 30. A aquisição do material para o serviço das officinas será feita á vista de pedidos impressos extrahidos do livro de talão, onde ficarão registradas por extenso as qualidades e quantidades dos objectos.

§ 1º Estes pedidos, assignados pelo mestre da officina serão apresentados ao director, para autorizar a compra.

§ 2º Comprados os objectos, o mestre da officina, depois de conferil-os, passará recibo no verso da conta ou do pedido e assignará o talão de onde tiver sido extrahido o mesmo recibo.

§ 3º As contas ou pedidos dos objectos recebidos nas officinas serão lançados por extenso no livro de conta corrente.

§ 4º No fim do mez o mestre da officina apresentará um balancete da materia prima que tiver sobrado.

DO ESCRIPTURARIO

Art. 31. O escripturaio deverá comparecer á escola todos os dias uteis ás 10 horas da manhã e não poderá se retirar antes das 3 horas da tarde, salvo si fôr em objecto de serviço e por ordem do director.

Art. 32. Ao escripturario compete:

§ 1º Ter em ordem e sempre em dia a escripturação de todos os livros.

§ 2º Escrever e registrar toda a correspondencia.

§ 3º Ter sempre o archivo em bôa ordem e asseio.

§ 4º Tomar apontamentos de todas as occurrencias que tiverem de ser mencionadas no relatorio do director e apresental-os a este quando lhe forem pedidos, ajuntando todos os esclarecimentos necessarios.

§ 5º Escripturar, segundo as instrucções e modelos dados pelo director, todos os livros, mappas, folhas de pagamento e mais papeis relativos á contabilidade e à escripturação.

§ 6º Colligir e archivar em bôa ordem todas as leis, decretos, regulamentos, instrucções e portarias relativos á escola.

§ 7º Archivar e formar indice de toda a correspondencia recebida.

§ 8º Encadernar por ordem chronologica e archivar as minutas originaes do expediente.

DO PORTEIRO-CONTINUO

Art. 33. Além da obrigação de abrir e fechar o estabelecimento ás horas convenientes, competirá ao porteiro-continuo dar execução a todas as ordens que receber do director da escola.

DA RENDA

Art. 34. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella realizará a compra de materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º Semestralmente o director dará balanço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo à Caixa Economica ou Collectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 35. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes, uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 36. Aos artefactos das officinas, depois de acabados, os mestres darão um preço de conformidade com a tabella organizada pelo director.

Art. 37. Nenhum artefacto sahirá das officinas sem uma nota de que conste o respectivo preço e o nome do alumno que o tiver feito. Esta nota será assignada pelo mestre e pelo alumno e archivada, para a devida conferencia.

DA ESCRIPTURAÇÃO

Art. 38. Haverá em cada escola os seguintes livros:

I. Da matricula dos alumnos.

II. Da receita e despeza em que se mencionarão a quantia consignada em lei do orçamento para as despezas da escola e a renda das officinas.

III. Da despeza.

IV. Do pessoal, do qual constará o vencimento que durante um mez perceberem todos os funcionarios da escola.

V. Dos termos que mencionará o dia de posse dos empregados, o registro de seus títulos de nomeação e as licenças obtidas.

VI. De attesdado de frequencia dos empregados, do qual constarão o nome e emprego de cada um e as faltas mensaes, com causa Justificada ou não.

VII. De entrada e sahida em que serão mencionados os trabalhos de que for encarregada cada officina, o dia em que entrarem para ella e aquelle em que forem entregues ao director, especificando-se nesse livro a quantidade e qualidade dos trabalhos.

VIII. Um livro de inventario, em que serão mencionados especificadamente todos os materiaes pertencentes á officina, taes como: mobílias, machinas, aparelhos, materia prima, etc.

DOS EXAMES DAS EXPOSIÇÕES E DOS PREMIOS

Art. 39. No fim de cada anno lectivo proceder-se-ha aos exames dos alumnos que tiverem frequentado os cursos primario e de desenho, sendo para tal fim organizada uma mesa julgadora, composta do director da escola, do professor da respectiva materia e de outro profissional extranho á escola, convidado pelo director.

Art. 40. De accôrdo com o julgamento proferido pela mesa examinadora, serão distribuidos aos alumnos premios constantes de livros e medalhas de bronze ou de prata, conforme o gráo de aproveitamento apresentado pelo alumno.

Art. 41. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das oficinas da escola, para o julgamento do gráo de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios a que se refere o art. 34 destas instruções.

Art. 42. A commissão julgadora, para a distribuição dos premios do artigo anterior, será formada pelo director da escola, mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1910. - Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda.

Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1773785/dou-secao-1-25-12-1909-pg-5/pdf>> Acesso em: 22. Mar. 2010.

Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911.

Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artifices.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização contida no art. 61 da lei n. 2.356, de 31 de dezembro de 1910, decreta:

Art. 1º. Fica approvedo o regulamento das escolas de aprendizes artifices que a este acompanha e vae assignado pelo ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 2º. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1911, 90º da Independencia e 23º da Republica.

Hermes R. da Fonseca.

Pedro de Toledo.

Regulamento a que se refere o decreto n. 9.070, da presente data

Art. 1º. Em cada um dos Estados da Republica, o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma escola de aprendizes artifices, destinada a ministrar gratuitamente o ensino profiissional primario.

Paragrapho unico . Será tambem creada no Districto Federal uma escola de aprendizes artifices, logo que o Congresso habilite o Governo com os meios necessarios á sua instalação e manutenção.

Art. 2º. Nas escolas de aprendizes artifices procurar-se-ha formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso as officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes ao Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Paragrapho unico . Estas officinas serão installadas á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circunstancias o permittirem, a juizo do Governo.

Art. 3º. Além das officinas, haverá em cada escola de aprendizes artifices dous cursos obrigatorios: primario, para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e de desenho, para todos os alumnos.

Art. 4º. O regimen das escolas será o de externato e o aprendizado das officinas durará quatro annos.

Art. 5º. O anno escolar abrangerá o espaço de 10 mezes e os trabalhos das aulas e officinas não poderão exceder de quatro horas por dia para os alumnos dos 1º e 2º annos e de seis para os dos 3º e 4º.

Paragrapho unico . O director, de accôrdo com os professores e mestres de officinas e tendo em vista as condições climatericas do lugar em que funcionar a escola, marcará o anno

lectivo e organizará o horario das aulas e officinas, submettendo o seu acto á approvação do ministro.

Art. 6º. As escolas de aprendizes artifices receberão tantos educandos quantos comportarem as respectivas aulas e officinas.

Art. 7º. A matricula das escolas serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 12 annos no minimo e 16 no maximo;
- b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;
- c) não terem defeitos physicos que os inhabitem para o apprendizado do officio.

Paragrapho unico. Da recusa de matricula haverá recurso para o ministro.

Art. 8º. A cada alumno será apenas facultada a aprendizagem de um officio, consultada a respectiva tendencia e aptidão.

Art. 9º. As officinas serão em numero de cinco para cada escola. Existindo, porém, compartimentos disponiveis no respectivo edificio, poderão sob proposta do director, ser creadas, outras officinas, quando houver, pelo menos, 20 candidatos á aprendizagem do novo officio.

Art. 10. Cada escola de aprendizes artifices terá um director, um escripturario, um professor ou professora do curso primario, um de desenho, um mestre para cada officina, um porteiro-continuo e dous serventes.

Art. 11. Desde que a frequencia média do curso primario ou de desenho exceda o numero de 50 alumnos, serão admittidos tantos professores adjuntos quantos forem os grupos deste numero ou fracção. Serão tambem admittidos tantos ajudantes de mestres de officina quantos forem os grupos excedentes de 30 alumnos ou fracção deste numero.

Art. 12. Compete ao director, além das attribuições a que se refere o art. 127 do regulamento que baixou com o decreto n. 8.899, de 11 de agosto de 1911, o seguinte:

§ 1º Inspeccionar as aulas e dar as providencias necessarias á regularidade e efficacia do ensino.

§ 2º Admoestar ou reprehender os alumnos, conforme a gravidade da falta commettida, e até mesmo excluil-os da escola, si assim fôr necessario á disciplina, dando immediatamente, nesse caso, conhecimento ao ministro.

§ 3º Enviar annualmente um mappa da matricula dos alumnos, com referencias feitas a cada um, em relação á sua frequencia, comportamento e gráo de proveito obtido.

§ 4º Apresentar ao ministro, depois de encerrados os trabalhos escolares, não só o balanço da receita e despeza do anno findo e o orçamento da receita e despeza para o anno seguinte, mas

tambem um relatorio minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os principaes factos occorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola.

§ 5º Distribuir os trabalhos das officinas, de accôrdo com os mestres.

§ 6º Organizar a tabella das porcentagens que devam ser cobradas sobre o custo das obras ou artefactos produzidos officinas, sujeitando-a á approvação do ministro, que poderá alteral-a quando julgar conveniente.

§ 7º Franquear ao publico, sem perturbação dos trabalhos, a visita á escola e suas dependencias.

§ 8º Fazer conferencias sobre as vantagens economicas e sociaes das associações cooperativas e de mutualidade.

Art. 13. Compete ao escripturario:

§ 1º Ter em ordem e sempre em dia a escripturação de todos os livros.

§ 2º Escrever e registrar toda a correspondencia.

§ 3º Ter sempre o archivo em boa ordem e asseio.

§ 4º Tomar apontamentos de todas as occurrencias que tiverem de ser mencionadas no relatorio do director e apresental-os a este quando lhe forem pedidos, juntando todos os esclarecimentos necessarios.

§ 5º Escripturar, segundo as instrucções e modelos dados pelo director, todos os livros, mappas, folhas de pagamento e mais papeis relativos á contabilidade e á escripturação.

§ 6º Colligir e archivar em boa ordem todas as leis, decretos, regulamentos, instrucções e portarias relativos á escola.

§ 7º Archivar toda a correspondencia recebida e formar o respectivo indice.

§ 8º Encadernar por ordem chronologica e archivar as minutas originaes do expediente.

Art. 14. Aos professores e mestres de officinas compete:

§ 1º Comparecer á hora marcada para o começo das aulas e officinas e não se retirar antes de preenchido o tempo que deve durar cada lição ou curso.

§ 2º Manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral.

§ 3º Prestar ao director todas as informações necessarias á boa ordem do serviço que fôr da sua attribuição.

§ 4º Propôr ao director o que fôr conveniente á bôa marcha do ensino e á disciplina dos alumnos.

§ 5º Apresentar ao director, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alumnos, com apreciação do comportamento, applicação e aproveitamento de cada um.

§ 6º Fazer conferencias sobre as vantagens economicas e sociaes das associações cooperativas e de mutualidade.

Art. 15. Os mestres de officinas deverão ensinar a arte ou officio a seu cargo em todos os seus detalhes, de modo que os alumnos fiquem habilitados a executal-os não só na officina como fôra della.

Art. 16. Compete ao porteiro-continuo:

Paragrapho unico. Abrir e fechar o estabelecimento ás horas convenientes, zelar pela conservação do edificio e dar execução a todas as ordens que receber do director da escola.

Art. 17. Compete aos adjuntos de professor e ajudantes de mestres de officinas:

Paragrapho unico. Auxiliar os respectivos professores e mestres de officinas nos seus trabalhos, de accôrdo com as instrucções por elles recebidas.

Art. 18. Os cursos primarios e de desenho serão providos por professores de comprovada competencia.

Art. 19. O Governo poderá contractar no paiz ou no estrangeiro profissioaes de reconhecida competencia para dirigirem as officinas, quando fôr conveniente ao serviço.

Art. 20. Constituirão renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas e o das obras e concertos por ellas realizados.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella adquirirá os materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º No fim do anno, a renda liquida será recolhida á Delegacia Fiscal do Thesouro Nacional depois de reduzida a importancia correspondente a 15 %, sendo 10 % para serem distribuidos por todos os alumnos das officinas, em premios, conforme o gráo de aproveitamento obtido e respectiva aptidão, e 5 % para a Caixa de Mutualidade.

Art. 21. Haverá annualmente uma exposição de artefactos das officinas da escola, para o julgamento do gráo de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Paragrapho unico. A commissão julgadora para a distribuição dos premios a que se refere este artigo será formada pelo director da escola e pelos mestres das officinas.

Art. 22. Os programmas para os cursos e officinas serão formulados pelos professores e mestres de officinas, adoptados provisoriamente pelo director e submettidos á approvação do ministro.

Art. 23. Os mestres serão responsaveis pelos valores e utensilios existentes nas officinas.

Art. 24. Nenhum trabalho será executado nas officinas sem permissão do director e sem que seja devidamente escripturado.

Art. 25. A aquisição do material para o serviço das officinas será feita á vista de pedidos impressos extrahidos do livro de talão, onde ficarão registradas por extenso as qualidades e quantidades dos objectos.

§ 1º Estes pedidos e os canhotos, assignados pelo mestre da officina, serão apresentados ao director para autorizar a compra.

§ 2º Comprados os objectos, o mestre da officina, depois de conferil-os, juntamente com o escriptuario, passará recibo no verso da conta e fará no canhoto do pedido a declaração de recebimento do material.

§ 3º As contas ou pedidos dos objectos recebidos nas officinas serão lançados no livro de conta corrente.

§ 4º No fim do mez, o mestre da officina apresentará um balancete da materia prima que tiver sobrado.

Art. 26. Haverá em cada escola os seguintes livros:

I. Da matricula e frequencia dos alumnos.

II. Da receita e despeza, em que se mencionarão discriminadamente as quantias consignadas em lei de orçamento para as despesas da escola e as despesas effectivamente realizadas.

III. Da producção e renda de cada officina e despesas feitas por conta dessa renda.

IV. Dos assentamentos do pessoal, com indicação do nome, idade, estado, categoria, datas de nomeações, posses, exercicios, licenças, suspensões, elogios e tudo o mais que possa affectar ou interessar á sua carreira publica.

V. De termos de posse de funcionarios.

VI. De entrada e sahida em que serão mencionados os trabalhos de que fôr encarregada cada officina, o dia em que foram iniciados e aquelle em que foram concluidos, especificando-se nesse livro a quantidade e qualidade dos trabalhos.

VII. Um livro de inventario, em que serão mencionados especificadamente todos os materiaes pertencentes á officina, taes como mobílias, machinas, aparelhos, materia prima, etc.

Art. 28. Os directores promoverão a organização de associações cooperativas e de mutualidade entre os aprendizes, elaborando para esse fim as necessarias instrucções, que submetterão á approvação do ministro, dentro do prazo de 90 dias da publicação deste regulamento.

§ 1º Os alumnos do 1º e 2º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 100 e 200 réis, destinadas exclusivamente á sua contribuição á Caixa de Mutualidade.

§ 2º Os do 3º e 4º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 600 e 800 réis, sendo-lhes facultado contribuir ou não para a Caixa de Mutualidade.

§ 3º Os que não concorrerem ou deixarem de o fazer nos prazos e com as quantias que forem estipuladas nas instrucções perderão seus direitos em favor da mesma caixa.

Art. 29. O director poderá supprimir temporariamente a diaria ao alumno que commetter alguma falta grave, revertendo a respectiva importancia para a Caixa de Mutualidade.

Art. 30. As faltas dos alumnos serão justificadas pelo director, ouvidos os professores e mestres de officinas.

Paragrapho unico. Será eliminado o alumno que der 30 faltas não justificadas.

Art. 31. O local destinado ás officinas nas escolas deverá ser sufficientemente espaçoso e sua ventilação o mais possivel franca, de modo a fazer-se uma completa renovação do ar.

Art. 32. As officinas deverão receber bastante luz solar e as machinas ouapparelhos dispostos de modo a ficarem completamente illuminados.

Art. 33. O solo dos compartimentos destinados aos trabalhos das officinas será rigorosamente secco e o mais possivel impermeavel.

Art. 34. As escolas deverão ser dotadas de apparelhos sanitarios, agua potavel em quantidade sufficiente e outros meios que garantam o mais completo asseio e hygiene.

Art. 35. No fim de cada anno lectivo proceder-se-ha aos exames dos alumnos que tiverem frequentado as aulas e officinas, sendo para tal fim organizada uma mesa julgadora, composta do director da escola, do professor ou mestre da respectiva materia e de outro profissional extranho á escola, convidado pelo director.

Art. 36. De accôrdo com o julgamento proferido pela mesa examinadora, serão distribuidos aos alumnos premios, constantes de livros e medalhas de bronze ou de prata, conforme o gráo de aproveitamento apresentado pelo alumno.

Art. 37. O alumno que houver concluido o seu apprendizado receberá um certificado do gráo de aproveitamento obtido.

Art. 38. Em suas faltas ou impedimentos, o director da escola será, substituido pelo escriptuario, o professor pelo adjunto e o mestre de officina pelo ajudante. Quando houver mais de um adjunto de professor ou ajudante de mestre de officina, a designação será feita pelo director.

Art. 39. Os aprendizes que derem maiores provas de idoneidade moral e profissional substituirão, em seus impedimentos temporarios, os ajudantes de mestres de officinas ou mestres, quando não houver ajudantes.

Art. 40. Será organizado em cada escola um museu escolar, destinado a facilitar ao alumno o estudo de lição de cousas e desenvolver-lhe a faculdade de observação.

Art. 41. A' Directoria Geral de Industria e Commercio cabe a direcção superior e inspecção das escolas de aprendizes artífices. O director proporá periodicamente ao ministro a designação de funcionarios para esse fim.

Art. 42. O Governo reunirá nesta cidade, quando julgar conveniente, os directores das escolas de aprendizes artífices, afim de estudarem os meios de lhes dar maior desenvolvimento e procurar esclarecer as duvidas que forem suscitadas sobre o regimen e funcionamento dos cursos.

Paragrapho unico. As resoluções que forem tomadas serão levadas ao conhecimento do ministro por intermedio do director geral de Industria e Commercio, que presidirá essas reuniões.

Art. 43. Na Directoria Geral de Industria e Commercio será feita escripturação regular attinente á matricula, frequencia média, aproveitamento dos alumnos, artefactos produzidos nas officinas e rendas das escolas.

Art. 44. O Governo poderá estabelecer nesta cidade um mostruario para exposição de artefactos produzidos nas escolas.

Art. 45. Fica mantido como escola de aprendizes artífices no Rio Grande do Sul o Instituto Technico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, enquanto não fôr estabelecida a escola da União.

Art. 46. Nas instrucções que forem expedidas pelo ministro da Agricultura, Industria o Commercio serão estabelecidas disposições relativas ao regimen das aulas e officinas e a tudo quanto fôr necessario, para perfeita execução deste regulamento.

Art. 47. Os funcionarios das escolas de aprendizes artífices perceberão os vencimentos constantes da tabella annexa.

Art. 48. São extensivas ás escolas de aprendizes artífices as disposições do regulamento annexo ao decreto n. 8.899, de 11 de agosto de 1911, que lhes forem applicaveis na fôrma do art. 127 do mesmo regulamento.

Art. 49. Este regulamento só entrará em vigor em 1 de janeiro de 1912.

Art. 50. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1911.
Pedro de Toledo.

TABELLA A QUE SE REFERE O ART. 47 DESTE REGULAMENTO

Categoria	Ordenado	Gratificação	Total
Director.....	4:000\$	2:000\$	6:000\$000
Escriptuario.....	2:400\$	1:200\$	3:600\$000
Professor primario.....	2:400\$	1:200\$	3:600\$000
Professor de desenho.....	2:400\$	1:200\$	3:600\$000
Mestre de officina.....	2:400\$	1:200\$	3:600\$000
Porteiro-continuo.....	1:600\$	800\$	2:400\$000
Adjunto de professor.....	-	2:400\$	2:400\$000
Ajudante de mestre de officina.....	-	2:400\$	2:400\$000
Servente (salario mensal).....	100\$	-	1:200\$000

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1911.

Pedro de Toledo.

Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/10/1911 , Página 13927. Coleção de Leis do Brasil - 1942 , Página 357 Vol. 2 (Publicação).

Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacao-1-pe.html>> Acesso em: 01. jan. 2008.

Decreto nº 13.064, de 12 de Junho de 1918

Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizes Artifices

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, usando da autorização constante do art. 97, n. III, da lei n. 3.454, de 6 de janeiro de 1918,

Decreta:

Art. 1º Fica approvedo o regulamento das Escolas de Aprendizes Artifices que a este acompanha e vae assignado pelo Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 12 de junho de 1918, 97º da Independencia e 30º da Republica.

WENCESLAU BRAZ P. GOMES

J. G. Pereira Lima

Publicação: Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/06/1918 , Página 7948.

Regulamento a que se refere o decreto n. 13.064, desta data

Art. 1º Em cada um dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, escolas de aprendizes artifices, destinadas a ministrar gratuitamente o ensino profissional primario.

Paragrapho unico. Serão tambem creadas no Districto Federal escolas de aprendizes artifices, logo que o Congresso habilite o Governo com os meios necessarios á sua installação e manutenção.

Art. 2º Nas escolas de aprendizes artifices procurar-se-há formar operarios e contramestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso as officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes aos Estados em que funcționarem as escolas, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Paragrapho único. Estas officinas serão installadas á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem, a juízo do Governo.

Art. 3º Além das officinas, haverá em cada escola de aprendizes artifices dous cursos: o de desenho, obrigatorio para todos os alumnos, e o primario, obrigatorio para todos os que não exhibirem certificados de exame final das escolas estadoaes e municipaes.

Paragrapho único. Quando o alumno já possuir alguns conhecimentos de qualquer dessas disciplinas, será admittido na classe correspondente ao seu adeantamento.

Art. 4º O regimen das escolas será o de externato e o apprendizado das officinas durará quatro annos.

Paragrapho único. O aprendiz que não concluir o curso nesse lapso de tempo poderá ainda permanecer na escola por prazo não excedente de dous annos.

Art. 5º O anno escolar abrangerá o espaço de 10 mezes e os trabalhos das officinas não poderão exceder de quatro horas por dia para os alumnos dos 1º e 2º annos e de seis para os dos 3º e 4º.

Paragrapho único. O director, de accôrdo com os professores e mestres de officinas tendo em vista as condições elimatericas do lugar em que funcionar a escola, marcará o anno lectivo e organizará o horario das aulas e officinas, submettendo o seu acto á approvação do director geral de Industria e Commercio.

Art. 6º As escolas de aprendizagens artifices receberão tantos educandos quantos comportarem as respectivas officinas.

Art. 7º A matricula das escolas serão admittidos os menores cujos paes, tutores ou responsaveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 annos no maximo e 16 no maximo;
- b) não soffrerem de molestia infecto-contagiosa;
- c) não terem defeitos physicos que os inhabitem para o apprendizado do officio.

§ 1º Haverá duas épocas de matricula: a primeira na quinzena anterior ao anno e a Segunda na ultima quinzena do quinto mez desse anno.

§ 2º A matricula poderá ser feita mediante requerimentos verbal.

§ 3º Da recusa da matricula haverá recursos para o ministro.

Art. 8º A cada alumno será apenas facultada a aprendizagem de um officio, consultada a respectiva tendencia e aptidão. Dentro do primeiro anno poderá ser transferido para outra officina mediante consentimento do director da escola.

Art. 9º As officinas serão em numero de cinco para cada escola. Existindo, porém, compartimentos disponiveis no respectivo edificio, poderão, sob proposta do director, ser creadas outras officinas quando houver, pelo menos, 20 candidatos á aprendizagem do novo edificio.

Art. 10. Cada escola de aprendizes atifices terá um director, um escripturario, um professor ou professora do curso primario, um do de desenho, um mestre para cada officina, um porteiro almoxarife e dous serventes.

Art. 11. Desde que a frequencia média do curso primario ou de desenho exceda o numero de 50 alumnos e a de cada officina exceda o numero de 30 serão, respectivamente, admittidos tantos adjuntos ou contramestres quantos forem os grupos desses numeros ou fracções.

Paragrapho unico. A admissão de novos adjuntos ou contramestres só terá lugar quando a necessaria frequencia média da aula ou officina for apurada durante dous mezes seguidos.

Art. 12. Compete ao director, além das attribuições a que se refere o art. 99 do regulamento que baixou com o decreto n. 11.436, de 13 de janeiro de 1915, o seguinte:

1º, inspecionar as aulas e dar as providencias necessarias á regularidade e efficacia do ensino;

2º, admoestar ou reprehender os alumnos, conforme a gravidade da falta commettida, e até mesmo excluil-os da escola, si assim for necessario á disciplina, dando immediatamente, neste caso, conhecimento á Directoria Geral de Industria e Commercio;

3º, Enviar annualmente um mappa da matricula dos alumnos, com referencias feitas a cada um, em relação á sua frequencia, comportamento e gráo de aproveitamento obtido;

4º, apresentação director geral de Industrial e Commercio, até fins de fevereiro, não só o balanço da receita e despeza do anno findo e o orçamento da receita e despeza para o anno seguinte, mas tambem o relatorio minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os principaes factos occorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola;

5º, distribuir os trabalhos das officinas de accôrdo com os mestres;

6º, organizar a tabella das porcentagens que devam ser cobradas sobre o valor do material empregado na confecção das obras ou artefactos produzidos nas officinas, sujeitando-a, por intermedio da Directoria Geral de Industria e Commercio, á approvação do ministro, que poderá alteral-a quando julgar conveniente;

7º, franquear ao publico, sem perturbação dos trabalhos, a visita á escola e suas dependencias;

8º, fazer conferencias sobre as vantagens economicas e sociaes das associações cooperativas e de mutualidade.

Art. 13. Compete ao escripturario;

1º, ter em ordem e sempre em dia a escripturação de todos os livros;

2º, escrever e registrar toda a correspondencia;

3º, ter sempre o archivo em boa ordem e asseio;

4º, tomar apontamentos de todas as occurrencias que tiverem de ser mencionadas no relatório do director e apresental-os a este quando lhe forem pedidos, juntando todos os esclarecimentos necessarios;

5º, escripturar todos os livros, mappas, folhas de pagamento e mais papeis relativos á contabilidade e á escripturação;

6º, colligir e archivar em boa ordem todas as leis, decretos, regulamentos, instrucções e portarias relativas á escola;

7º, archivar toda a correspondencia recebida e formar o respectivo indice;

8º, organizar por ordem chronologica e archivar as minutas originaes do expediente.

Art. 14. Aos professores e mestres de officinas compete:

1º, comparecer á hora marcada para começo das aulas e officinas e não se retirar antes de preenchido o tempo que devem durar as lições ou cursos a cargo de cada um;

2º, manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral;

3º, prestar ao director todas as informações necessarias á boa ordem do serviço que fôr de sua attribuição;

4º, propôr ao director o que fôr conveniente á boa marcha do ensino e á disciplina dos alumnos;

5º, organizar, no ultimo dia de cada mez, um mappa contendo o numero de alumnos matriculados, o numero de dias lectivos, o total dos comparecimentos, o total das faltas e a frequencia média, afim de ser enviada cópia á Directoria Geral de Industria e Commercio;

6º, apresentar ao director, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alumnos, com apreciação do comportamento, applicação e aproveitamento de cada um.

Art. 15. Os mestres de officinas deverão ensinar a arte ou officio a seu cargo em todos os seus detalhes, de modo que os aprendizes fiquem habilitados a executal-os não só na officina como fora della.

Art. 16. Compete ao porteiro-almoxarife:

1º, abrir e fechar o estabelecimento ás horas convenientes, velar pela conservação do edificio e dar execução a todas as ordens que receber do director da escola;

2º, ter sob a sua guarda todo o material da escola, salvo o que se achar sob a vigilancia dos mestres das officinas.

Art. 17. Compete aos adjuntos de professor e contramestres de officinas auxiliar os respectivos professores e mestres nos seus trabalhos, de accôrdo com as instrucções recebidas.

Art. 18. Para o preenchimento dos cargos do directores das escolas será aberto concurso de documentos de idoneidade moral e technica na Directoria Geral de Industria e Commercio, no prazo de 30 dias, depois de verificada a vaga. O director geral de Industria e Commercio apresentará ao ministro a lista contendo os nomes dos tres candidatos que lhe parecerem mais aptos, afim de ser feita a escolha.

Art. 19. O provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres será feito mediante concurso de provas praticas, presididas pelo director da

escola e de accôrdo com as instrucções que para tal fim forem expedidas. Em igualdade de condições, serão preferidos para os cargos de professores e mestres os adjuntos de professor e os contramestres.

Art. 20. O Governo poderá contractar no paiz ou no estrangeiro profissionaes de reconhecida competencia para dirigir as officinas, quando fôr conveniente ao serviço.

Art. 21. Constituirão renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas e o das obras e concertos por ellas realizados.

§ 1º A renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella adquirirá os materiaes necessarios para os trabalhos das officinas, depois de deduzir a importancia correspondente a 30 %, sendo 20 % destinados á caixa de mutualidade e 10 % para serem distribuidos por todos os aprendizes das officinas, em premios, conforme o gráo de aproveitamento obtido e respectiva aptidão.

§ 2º Os directores só se utilizarão dos 70 % da renda das officinas, de que trata o paragrapho anterior, quando fôr insufficiente o auxilio concedido annualmente para a aquisição de matéria prima.

Art. 22. Haverá annualmente uma exposição de artefactos das officinas da escola, para o julgamento do gráo de adeantamento das aprendizes e distribuição dos premios aos mesmos.

Paragrapho unico. A commissão julgadora para a distribuição dos premios a que se refere este artigo será formada pelo director da escola e pelos mestre das officinas.

Art. 23. Os programmas para os cursos e officinas serão formulados pelos professores e mestres de officinas, adoptados provisoriamente pelo director e submettidos á approvação do ministro.

Art. 24. Os mestres serão responsaveis pelos valores e utensilios existentes na officinas.

Art. 25. Nenhum trabalho será executado nas officinas sem permissão do director e sem que seja devidamente escripturado.

Art. 26. A aquisição do material para o serviço das officinas será feita á vista de pedidos impressos, extrahidos do livro de talões, onde ficarão registradas pos extenso as qualidades e quantidades dos objectos.

§ 1º Este pedido e os canhotos, assignados pelo mestre da officina, serão apresentados ao director para autorizar a compra.

§ 2º Comprados os objectos, o mestre da officina, depois de conferil-os, juntamente com o escriptuario, passará recibo no verso da conta e fará no canhoto do pedido a declaração de recebimento do material.

§ 3º As contas ou pedidos dos objectos recebidos nas officinas serão lançados no livro de contas correntes.

§ 4º No fim do mez, o mestre da officina apresentará um balancete da materia prima que tiver sobrado.

Art. 27. Além dos que forem indicados pela Directoria Geral de Contabilidade, haverá em cada escola os seguintes livros:

I, da matricula e frequencia dos alumnos;

II, dos assentamentos do pessoal, com indicação do nome, idade, estado, categoria, datas de nomeações, posses, exercicios, licenças, suspensões, elogios e tudo o mais que possa affectar ou interessar sua carreira publica;

III, de termos de posse dos funcionarios.

Art. 28. As faltas dos aprendizes serão justificadas pelo director, ouvidos os professores e mestres de officinas.

Paragrapho unico. Perderá o anno o aprendiz que der 30 faltas não justificadas.

Art. 29. O local destinado ás officinas, nas escolas, deverá ser sufficientemente espaçoso e sua ventilação o mais possivel franca, de modo a fazer-se uma completa, renovação do ar.

Art. 30. As officinas deverão receber bastante luz solar e as machinas ou aparelhos serão dispostos de modo a ficarem completamente illuminados.

Art. 31. O sólo dos compartimentos destinados aos trabalhos das officinas será rigorosamente secco e o mais possivel impermeavel.

Art. 32. As escolas deverão ser dotadas de aparelhos sanitarios, agua potavel em quantidade sufficiente e outros meios que garantam o mais completo asseio e hygiene.

Art. 33. No fim de cada anno lectivo proceder-se-ha aos exames dos alumnos que tiverem frequentado as aulas e officinas, sendo para tal fim organizadas uma mesa julgadora, composta do director da escola, do professor ou mestre da respectiva materia e, nos exames finaes, sempre que for possivel, de outro profissional, estranho á escola, convidado pelo director.

Art. 34. Além dos premios pecuniarios de que trata o art. 21, § 1º, serão distribuidos aos alumnos, de accôrdo com o julgamento proferido pela mesa examinadora, premios constantes de livros e medalhas de prata ou de bronze, conforme o gráo do aproveitamento apresentado pelo alumno.

Art. 35. O alumno que houver concluido o seu aprendizado receberá um certificado do gráo de aproveitamento obtido.

Art. 36. Em suas faltas ou impedimentos, o director da escola será substituido pelo escriptuario, o professor pelo adjunto e o mestre de officina pelo contramestre. Quando houver mais de um adjunto de professor ou contramestre de officina, a designação será feita pelo director. Não havendo adjunto ou contramestre, a substituição será feita por pessoa nomeada interinamente para esse fim pelo director da escola, devendo de preferencia ser

nomeados os aprendizes que preencherem as necessarias condições, sujeitando immediatamente o seu acto á approvação do Ministro, por intermedio da Directoria Geral de Industria e Commercio.

Art. 37. Será organizado em cada escola um museu escolar, destinado a facilitar ao alumno o estudo de lição de cousas e desenvolver-lhe a faculdade de observação.

Art. 38. A' Directoria Geral de Industria e Commercio cabe a direcção superior e inspecção das escolas de aprendizes artifices. O director proপর periodicamente ao Ministro a designação de funcionarios para esse fim.

Art. 39. O Governo reunirá desta cidade, quando julgar conveniente, os directores das escolas de aprendizes artifices, afim de se estudarem os meios de lhes dar maior desenvolvimento e procurar esclarecer as duvidas que forem suscitadas sobre o regimen e funcionamento dos cursos.

Paragrapho unico. As resoluções que forem tomadas serão levadas ao conhecimento do Ministro, por intermedio do director geral de Industria e Commercio, que presidira essas reuniões.

Art. 40. Na Directoria Geral de Industria e Commercio será feita escripturação regular, attinente á matricula, frequencia média, aproveitamento dos alumnos, artefactos produzidos nas officina se rendas das escolas.

Art. 41. O Governo poderá estabelecer nesta cidade um mostruario para exposição de artefactos produzidos nas escolas.

Art. 42. Fica mantido como escola de aprendizes artifices no Estado do Rio Grande do Sul o Instituto Parobé, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, enquanto não fôr estabelecida a escola da União.

Art. 43. Haverá em cada escola dois cursos nocturnos de aperfeiçoamento, primario e de desenho, destinados principalmente a ministrar aos operarios conhecimentos que concorram para tornal-os mais aptos nos seus officios.

§ 1º Em cada um dos cursos de aperfeiçoamento poderão ser admittidos, mediante matricula verbal, quaesquer individuos que já tenham attingido á idade de 16 annos.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento serão ministrados pelos professores primarios e de desenho das respectivas escolas. Quando a frequencia attingir aos limites de que trata o art. 11, serão admittidos os adjuntos, obedecida a ordem de antiguidade.

§ 3º Os cursos nocturnos durarão duas horas, de accôrdo com o horario organizado pelo director e approved pela Directoria Geral de Industria e Commercio.

§ 4º Sempre que for possivel, o director dará aos respectivos alumnos um curso pratico de tecnologia.

§ 5º Os programmas dos cursos nocturnos serão organizados de accôrdo com o disposto no art. 23.

§ 6º Além das disposições de que trata este artigo, serão observadas nos cursos nocturnos todas as deste regulamento que lhes forem applicaveis.

Art. 44. Os funcionarios das escolas de aprendizes artifices perceberão os vencimentos constantes da tabella annexa. Os que servirem nos cursos nocturnos de aperfeiçoamento perceberão mais as gratificações fixadas na mesma tabella.

Art. 45. São extensivas ás escolas de aprendizes artifices as disposições do regulamento annexo ao decreto numero 11.436, de 13 de janeiro de 1915, que lhes forem applicaveis na fôrma do art. 99 do mesmo regulamento.

Art. 46. Revogam-se as disposições em contrario.
Rio de Janeiro, 12 de junho de 1918. - J. G. Pereira Lima.

Tabella a que se refere o art. 44 deste regulamento

Categoria	Ordenado	Gratificação	Total
Director	4:000\$000	2:000\$000	6:000\$000
Escripturario	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000
Professor primario	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Professor de desenho	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Mestre de officina	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Porteiroalmoxarife	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Adjunto de professor	-	2:400\$000	2:400\$000
Contramestre de officina	-	2:400\$000	2:400\$000
Serventes (salario mensal de 100\$000) .	-	-	1:200\$000

OBSERVAÇÕES - Pelos serviços dos cursos nocturnos de aperfeiçoamento serão abonadas ao pessoal das escolas de aprendizes artifices as seguintes gratificações annuaes:

Director 1:800\$000

Escripturario 1:200\$000

Professor 1:200\$000

Adjunto de professor 960\$000

Porteiroalmoxarife 960\$000

Servente 600\$000

Rio de Janeiro, 12 de junho de 1918. - J. G. Pereira Lima

Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2004110/dou-secao-1-07-10-1927-pg-12>> Acesso em: 03 jan. 2010.

CONSOLIDAÇÃO DOS DISPOSITIVOS CONCERNENTES ÀS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES²⁴⁵

Artº 1º - Em cada um dos Estados da República, o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrarem gratuitamente o ensino profissional primário (elementar e complementar).

§ único - Serão também criadas no Distrito Federal, Escolas de Aprendizes Artífices, logo que o Congresso habilite o Governo com os meios necessários à sua instalação e manutenção.

Artº 2º - Nas Escolas de Aprendizes Artífices procurar-se-á formar operário e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem um ofício, havendo para isso as oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes aos Estados em que funcionarem as escolas, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

§ único - Estas oficinas serão instaladas à medida que a capacidade do prédio escolar, o número de alunos e demais circunstâncias o permitirem, a juízo do Governo.

I - Nos dois primeiros anos, paralelamente aos cursos primário e de desenho, haverá aprendizagem de trabalhos manuais como estágio prevocacional da prática dos ofícios.

II - As secções de ofícios correlativos que compõem as diversas profissões, nove ao todo, criar-se-ão à medida que se forem instalando os respectivos compartimentos.

As secções obedecerão à organização seguinte que abrange as oficinas, existentes:

a) *Secção de Trabalhos de Madeira:*

3º ano - Trabalhos de Vime, empalhação, carpintaria e marcenaria;

4º ano - Beneficiamento mecânico da madeira e tornearia;

1º ano complementar - Construções de madeira, em geral, de acôrdo com as indústrias locais;

2º ano complementar - Especialização.

b) *Secção de Trabalhos de Metal:*

3º ano - Latoaria, forja e serralheria;

4º ano - Fundição e mecânica geral e de precisão;

1º ano complementar - Prática de condução de máquinas e motores e de eletrotécnica;

2º ano complementar - Especialização.

c) *Secções de Artes Decorativas:*

3º ano - Modelagem (inclusive entalhação) e pintura decorativa;

4º ano - Estucagem, entalhação e formação de ornatos em gesso e cimento;

1º ano - complementar - Construção em alvenaria e cerâmica conforme as indústrias locais;

2º ano - complementar - Especialização.

d) *Secção de Artes Gráficas:*

3º ano - Tipografia (composição manual e mecânica);

4º ano - Impressão, encadernação e fotografia;

²⁴⁵ Texto transcrito na íntegra de: FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v. 1., 1961, p. 224-244.

1º ano complementar – Fototécnica ou litografia;
2º ano complementar – Especialização.

e) Secção de Artes Texteis:

3º ano – Fiação;
4º ano – Tecelagem;
1º ano complementar – Padronagem e tinturaria;
2º ano complementar - Especialização.

f) Secção de Trabalhos de Couro:

3º ano – Obras de corrieiro;
4º ano – Trabalhos de cortume e sellaria;
1º ano complementar – Obras artísticas e manufatura de couro;
2º ano complementar - Especialização.

g) Secção de Fabrico de Calçados:

3º ano – Sapataria comum;
4º ano – Manipulação de máquinas;
1º ano complementar – Fabrico mecânico do calçado;
2º ano complementar - Especialização.

h) Secção de Feitura do Vestuário:

3º ano – Costura à mão;
4º ano – Feitura e acabamento;
1º ano complementar – Moldes e cortes;
2º ano complementar - Especialização.

i) Secção de Atividades Comerciais:

3º ano – Dáctilo-estenografia;
4º ano – Arte do reclamo e prática de contabilidade;
1º ano complementar – Escrituração mercantil e industrial;
2º ano complementar - Especialização.

III – Não poderá ser criada nenhuma oficina sem que se adapte e obedeça à seriação delineada na organização do número II.

Artº 3º – Além das oficinas, haverá em cada escola de aprendizes artífices dois cursos: o de desenho, obrigatório para todos os alunos, e o primário, obrigatório para todos os que não exibirem certificados de exame final das escolas estaduais e municipais.

§ único – Quando o aluno já possuir alguns conhecimentos de qualquer dessas disciplinas, será admitido na classe correspondente ao seu adiantamento.

Artº 4º – O regime das escolas será o de externato e o aprendizado das oficinas durará quatro anos.

§ único – O aprendiz que não concluir o curso nesse lapso de tempo poderá ainda permanecer na escola por prazo não excedente de dois anos.

Artº 5º – O ano escolar abrangerá o espaço de dez meses e os trabalhos de oficinas e manuais não poderão exceder de quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis para os dos 3º e 4º.

§ único – O diretor, de acôrdo com os professores e mestres de oficinas e tendo em vista as condições climatéricas do lugar em que funcionar a escola, marcará o ano letivo e organizará o horário das aulas e oficinas, submetendo o seu ato à aprovação do diretor geral de Indústria e Comércio.

I – Os cursos primário e de desenho abrangerão as seguintes disciplinas: português, aritmética, geometria prática, lições de coisas, desenho e trabalhos manuais, caligrafia, ginástica e canto coral, corografia e história do Brasil, instrução moral e cívica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de física e química, desenho industrial e tecnologia de cada ofício.

II – A organização do horário deverá ser feita de maneira que, nos três primeiros anos, as aulas do curso primário sejam dadas pela manhã e as de desenho e trabalhos manuais à tarde.

III – O ensino será ministrado em aulas teóricas e práticas de duração nunca inferior a 50 minutos, de acôrdo com a seguinte discriminação:

<i>1ª ano</i>	<i>Aulas por semana</i>
Leitura e escrita	8
Caligrafia	2
Contas	6
Lição de coisas	2
Desenho e trabalhos manuais	15
Ginástica e canto	3
Total	36
<i>2ª ano</i>	<i>Aulas por semana</i>
Leitura e escrita	6
Contas	4
Elementos de geometria	2
Geografia e história da pátria	2
Caligrafia	2
Instrução moral e cívica	1
Lição de coisas	2
Desenho e trabalhos manuais	16
Ginástica e canto	3
Total	38
<i>3ª ano</i>	<i>Aulas por semana</i>
Português	3
Aritmética	3
Geometria	3
Geografia e história da pátria	2
Lição de coisas	2
Caligrafia	2
Instrução moral e cívica	1
Desenho ornamental e de escala	8
Aprendizagem nas oficinas	18
Total	42

<i>4ª ano</i>	<i>Aulas por semana</i>
Português	3
Aritmética	3
Geometria	3
Rudimentos de física	2
Instrução moral e cívica	1
Desenho ornamental e de escala	6
Desenho industrial e tecnologia	6
Aprendizagem nas oficinas	24
Total	<hr/> 48

<i>1ª ano complementar</i>	<i>Aulas por semana</i>
Escrituração de oficinas e correspondência	4
Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria	4
Física experimental e noções de química	4
Noções de história natural	3
Desenho industrial e tecnologia	9
Aprendizagem nas oficinas	24
Total	<hr/> 48

<i>2ª ano complementar</i>	<i>Aulas por semana</i>
Escrituração de oficinas e correspondência	3
Álgebra e de trigonometria elementares	2
Noções de física e química aplicada	3
Noções de mecânica	2
História natural elementar	2
Desenho industrial e tecnologia	9
Aprendizagem nas oficinas	27
Total	<hr/> 48

Artº 6º – As escolas de aprendizes artífices receberão tantos educandos quantos comportarem as respectivas oficinas.

Artº 7º – À matrícula das escolas serão admitidos os menores, cujos pais, tutores ou responsáveis o requererem dentro do prazo marcado e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 anos no mínimo e de 16 no máximo;
- b) não sofrerem de moléstia infecto-contagiosa;
- c) não terem defeitos físicos que os inabilitem para o aprendizado do ofício.

§ 1º – Haverá duas épocas de matrícula: a primeira na quinzena anterior ao ano escolar, e a segunda na última quinzena do quinto mês desse ano.

§ 2º – A matrícula poderá ser feita mediante requerimento verbal.

§ 3º – Da recusa da matrícula haverá recurso para o ministro.

Artº 8º – A cada aluno será apenas facultada a aprendizagem de um ofício, consultada a respectiva tendência e aptidão. Dentro do primeiro ano poderá ser transferido para outra oficina, mediante consentimento do diretor da escola.

Artº 9º – As oficinas serão em número de cinco para cada escola. Existindo, porém, compartimentos disponíveis no respectivo edifício, poderão, sob proposta do diretor, ser criadas outras oficinas, quando houver pelo menos vinte candidatos à aprendizagem do novo ofício.

Artº 10º – Cada escola de aprendizes terá um diretor, um escriturário, um professor ou professora do curso primário, um de desenho, um mestre para cada oficina, um porteiro-almoxarife e dois serventes.

§ único – Logo que existam as três oficinas componentes de uma secção esta terá um mestre geral.

Artº 11º – Desde que a frequência média do curso primário ou de desenho exceda o número de 50 alunos e a de cada oficina exceda o número de 30, serão, respectivamente, admitidos tantos adjuntos ou contra-mestres quantos forem os grupos desses números ou frações.

§ único – A admissão de novos adjuntos ou contra-mestres só terá lugar quando a necessária frequência média da aula ou oficina fôr apurada durante dois meses seguidos.

Artº 12º – Compete ao diretor, além das atribuições a que se refere o artº 9º do regulamento que baixou com o decreto número 11436, de 13 de janeiro de 1915, o seguinte:

- 1º) inspecionar as aulas e dar as providências necessárias à regularidade e eficácia do ensino;
- 2º) admoestar ou repreender os alunos, conforme a gravidade da falta cometida, e até mesmo excluí-los da escola, se assim fôr necessário à disciplina, dando imediatamente, neste caso, conhecimento à Diretoria Geral de Indústria e Comércio;
- 3º) enviar anualmente um mapa da matrícula dos alunos com referências feitas a cada um, em relação à sua frequência, comportamento e grau de aproveitamento obtido;
- 4º) apresentar ao diretor geral de Indústria e Comércio, até fins de fevereiro, não só o balanço da receita e despesa do ano findo e orçamento da receita e despesa para o ano seguinte, mas também o relatório minucioso do estado da escola, em relação ao pessoal e material, expondo os principais fatos ocorridos, dando conta dos trabalhos executados e propondo o que julgar conveniente para maior desenvolvimento e boa marcha da escola;
- 5º) distribuir os trabalhos das oficinas de acôrdo com os mestres;
- 6º) organizar a tabela das percentagens que devem ser cobradas sobre o valor do material empregado na feitura das obras ou artefatos produzidos nas oficinas, sujeitando-a, por intermédio da Diretoria Geral de Indústria e Comércio, à aprovação do ministro, que poderá alterá-la quando julgar conveniente;
- 7º) franquear ao público, sem perturbação dos trabalhos, a visita à escola e suas dependências;
- 8º) fazer conferências sôbre as vantagens econômicas e sociais das associações cooperativas e de mutualidade;
- 9º) promover o desenvolvimento dos serviços de oficinas nas escolas, aceitando encomendas das repartições públicas ou dos particulares, que satisfaçam as condições de que trata o Artº 21 e seus parágrafos;
- 10º) permanecer no estabelecimento, durante as horas de trabalho diurno e noturno, a fim de melhor zelar pelo cumprimento de suas ordens, e manter a disciplina indispensável ao ensino e à boa ordem da administração;
- 11º) promover diversões e exercícios físicos e procurar desenvolver nos alunos os sentimentos cívicos;

12º) verificar a existência de objetos estragados, mandando consertar os aproveitáveis e promovendo a baixa dos inservíveis;

13º) autorizar, de acôrdo com os recursos das competentes verbas, as despesas da escola.

Artº 13º – Compete ao escriturário:

1º) ter em ordem e sempre em dia a escrituração de todos os livros;

2º) escrever e registrar tôda a correspondência;

3º) ter sempre o arquivo em boa ordem e asseio;

4º) tomar apontamentos de tôdas as ocorrências que tiverem de ser mencionadas no relatório do diretor e apresentá-los a este, quando lhe forem pedidos, juntando todos os esclarecimentos necessários;

5º) escriturar todos os livros, mapas, folhas de pagamentos e mais papéis relativos à contabilidade e à escrituração;

6º) coligir e arquivar em boa ordem tôdas as leis, decretos, regulamentos, instruções e portarias relativas à escola;

7º) arquivar tôda a correspondência recebida e formar o respectivo índice;

8º) organizar por ordem cronológica e arquivar as minutas originais do expediente;

9º) substituir o diretor durante a ausência dêste no que diz respeito à boa ordem e disciplina da escola;

10º) comparecer à hora regimental e não se retirar antes de preenchido o tempo dos expedientes diurno e noturno;

11º) processar e conferir as contas que tenham de ser pagas;

12º) legalizar e autenticar as cópias ou documentos que hajam de ser expedidos;

13º) desempenhar comissões que lhe forem indicadas pelo diretor.

Artº 14º – Aos professores e mestres de oficinas compete:

1º) comparecer à hora marcada para começo das aulas e oficinas e não se retirar antes de preenchido o tempo que devem durar as lições ou (aprendizagens) a cargo de cada um;

2º) manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral;

3º) prestar ao diretor tôdas as informações necessárias à boa ordem do serviço que fôr de sua atribuição;

4º) propôr ao diretor o que fôr conveniente à boa marcha do ensino e à disciplina dos alunos;

5º) organizar, no último dia de cada mês, um mapa contendo o número de alunos matriculados, o número de dias letivos, o total dos comparecimentos, o total de faltas e a frequência média, a fim de ser enviada cópia à Diretoria de Indústria e Comércio;

6º) apresentar ao diretor, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alunos, com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um;

7º) requisitar o material indispensável ao ensino;

8º) fazer parte das comissões examinadoras e de quaisquer outras determinadas pelo diretor.

Artº 15º – Os mestres de oficinas deverão ensinar a arte ou ofício a seu cargo em todos os seus detalhes, de modo que os aprendizes fiquem habilitados a executá-los não só na oficina como fora dela;

1º) organizar os projetos e orçamentos dos trabalhos escolares e das encomendas;

2º) visar os orçamentos organizados pelos contra-mestres e pelos alunos que trabalharem na execução dos artefatos;

3º) distribuir os serviços pelos contra-mestres e alunos, de acôrdo com a capacidade dêstes;

4º) requisitar, mediante pedido assinado, o material necessário para os trabalhos das suas oficinas, conservando-os sob a sua guarda e exclusiva responsabilidade;

- 5º) fiscalizar o ensino ministrado pelos contra-mestres e ministrá-lo diretamente, ficando a seu cargo, sobretudo, a tecnologia e o desenho industrial de sua secção;
- 6º) escriturar, em livro especial, todos os nomes dos alunos, com indicação dos exercícios e trabalhos que realizarem, mencionando as respectivas datas, as notas merecidas, além de referências aos projetos e orçamentos por eles elaborados;
- 7º) cooperar com os contra-mestres na execução dos trabalhos escolares e nos industriais contidos no Artº 21º, seus parágrafos e números I a XII;
- 8º) escriturar, em dia e metodicamente, o livro dos trabalhos da oficina;

Artº 16º – Compete ao porteiro-almoxarife:

- 1º) abrir e fechar o estabelecimento às horas convenientes, zelar pela conservação do edificio e dar execução a tôdas as ordens que receber do diretor da escola;
- 2º) ter sob a sua guarda todo o material da escola, salvo o que se achar sob a vigilância dos mestres das oficinas;
- 3º) receber e protocolar a correspondência e demais papéis dirigidos à diretoria da escola;
- 4º) expedir a correspondência oficial, por meio do protocolo em que se possa verificar o respectivo recebimento;
- 5º) fazer a chamada geral dos alunos, um quarto de hora antes das determinadas para comêço dos trabalhos das aulas e oficinas;
- 6º) permanecer na escola durante os trabalhos diurnos e noturnos, devendo, por isso, morar no edificio, sempre que houver compartimento para tal fim apropriado;
- 7º) receber e conferir todo o material entrado para as aulas e oficinas;
- 8º) distribuir artigos de expediente, material e matéria prima pelas aulas e oficinas, de acôrdo com as requisições devidamente autorizadas.

Artº 17º – Compete aos adjuntos de professor e contra-mestres de oficinas auxiliar os respectivos professores e mestres nos seus trabalhos, de acôrdo com as instruções recebidas.

Artº 18º – Para preenchimento dos cargos de diretores das escolas, será aberto concurso de documentos de idoneidade moral e técnica na Diretoria Geral de Indústria e Comércio, no prazo de 30 dias, depois de verificada a vaga. O diretor geral de Indústria e Comércio apresentará ao ministro a lista contendo os nomes dos três candidatos que lhe parecerem mais aptos, a fim de ser feita a escolha.

Artº 19º – O provimento dos cargos de professores e adjuntos de professôres e de mestres e contra-mestres de oficinas das Escolas de Aprendizes Artífices será feito mediante concurso de provas práticas, sem prejuízo das demonstrações orais e escritas indispensáveis para o cabal julgamento da aptidão dos candidatos.

I – Verificada a vaga, o diretor, dentro de cinco dias, fará afixar à porta da escola e publicar na imprensa, em dias alternados, pelo menos 10 vêzes, edital abrindo a inscrição para o concurso durante o prazo de 60 dias e logo comunicará, por telegrama, êsse ato à Diretoria Geral de Indústria e Comércio, a fim de poderem ser publicados avisos na Capital da União e em outros Estados segundo julgar conveniente a mesma Diretoria Geral.

II – Os concorrentes, que deverão ter mais de 21 e menos de 50 anos de idade, dirigirão os seus requerimentos ao diretor da escola, juntando os seguintes documentos:

- a) certidão de idade ou prova que a substitua;
- b) fôlha corrida do lugar onde residem, tirada dentro do prazo do edital, ou prova do exercício de emprêgo público;
- c) atestado de capacidade física, de que não sofrem de moléstia contagiosa e não têm qualquer defeito físico mormente dos órgãos visuais ou auditivos, que os impossibilite de exercer

convenientemente o magistério, atestado êsse que será passado por dois médicos, cujas assinaturas devem ser reconhecidas por tabelião;

d) quaisquer títulos abonadores da sua idoneidade;

Os documentos serão exibidos em original ou certidão dêste, e a falta de qualquer dêles importará a exclusão do candidato.

Os concorrentes aos cargos de professor e adjunto de professor poderão ser de um ou de outro sexo.

III – Findo o prazo do edital, o diretor designará, dentro de uma semana, e tornará público o dia e hora, em que terão comêço as provas do concurso, as quais se verificarão no edificio e dependências da escola.

IV – Os exames realizar-se-ão perante uma comissão nomeada pelo Diretor Geral de Indústria e Comércio e composta do diretor da escola, como presidente, e de dois examinadores, de preferência estranhos à escola.

O secretário da comissão será o escripturário do estabelecimento.

Se fôr a vaga de adjunto de professor ou de contra-mestre, um dos examinadores deverá ser, respectivamente, o professor do curso ou o mestre da oficina em que ocorreu a vaga.

V – Para provimento dos cargos de professor ou adjunto de professor do curso primário e do de desenho, o exame de habilitação versará sôbre as seguintes matérias: português, aritmética prática, geografia, (especialmente do Brasil), noções de história do Brasil e instrução moral e cívica, além de caligrafia para os candidatos do curso primário e geometria prática para os do curso de desenho.

VI – A comissão examinadora, reunida no edificio da escola, organizará, para a prova do dia, os pontos sôbre cada uma das matérias designadas no artigo precedente, à vista do programa organizado pela diretoria da escola e aprovado pela Diretoria Geral de Indústria e Comércio.

VII – O exame das quatro primeiras matérias constará de prova escrita e prova oral.

No de instrução moral e cívica, haverá ambas essas provas pra os candidatos do curso primário e sômente a oral para os do curso de desenho.

No de caligrafia, só se realizará a prova escrita ou prática.

No de geometria, far-se-ão as provas escrita e oral, seguindo-se a esta última a prova prática de desenho que deverá consistir na execução de um dos desenhos que interessem a cada oficina da escola.

VIII – No início do ato do exame, o primeiro dos concorrentes inscritos na lista, organizada por ordem alfabética, tirará um ponto de cada matéria, e sôbre os pontos assim tirados farão todos, em papel prèviamente rubricado pela comissão, a prova escrita, em prazo correspondente a uma hora no máximo por matéria, a portas fechadas e com fiscalização dos examinadores.

Os concorrentes lançarão a data e assinatura, não na prova, mas em uma fôlha isolada à guisa de capa, igualmente rubricada pela comissão, e na qual o presidente inscreverá o mesmo número de ordem que deverá lançar em cada fôlha assinada até que hajam julgado tôdas as provas.

Recolhidas as provas, proceder-se-á, no mesmo dia, ao seu julgamento.

IX – Os candidatos julgados habilitados passarão, no dia imediato, à prova oral que constará da arguição de cada examinando, durante o tempo mínimo de 45 minutos e máximo de uma hora, sôbre um ponto de cada matéria.

X – Após a prova oral, efetuar-se-á a prova prática de caligrafia ou de desenho, conforme o caso, e, por fim, a de prática do ensino, com que se ultimarà o concurso.

XI – Os pontos em cada prova serão sempre tirados à sorte pelos candidatos. Os pontos da prova escrita e os da prova práctico-gráfica serão os mesmos para todos os concorrentes, e os da prova oral diferentes para cada um. Serão secretas a prova escrita e a práctico-gráfica e pública a oral.

XII – Para o provimento dos cargos de mestre ou contra-mestre de oficina, o exame de habilitação obedecerá ao mesmo processo do dos professores e adjuntos, com as modificações seguintes:

- a) o concurso, que versará sobre a matéria do programa oficial aprovado, nele feitos os acréscimos que a comissão examinadora entender convenientes, será precedido de um exame sobre leitura corrente, escrita, aritmética e geometria práticas, noções de geografia, fatos principais da história pátria, rudimentos de escrituração mercantil e desenho aplicado à arte da respectiva oficina;
- b) o exame de que trata a alínea precedente começará pela parte oral (leitura de um trecho de prosa, com explicação do sentido das palavras e frases, cálculo mental, geometria prática, noções de geografia e alguns dos principais fatos da história pátria), seguindo-se-lhe a escrita (ditado de trecho de prosa de 20 a 30 linhas e resolução de três questões de aritmética prática que se relacionem com os trabalhos da oficina e se prestem para o levantamento de uma conta, balancete, etc.) e, por fim a prova gráfica, em que os concorrentes executarão um desenho aplicado à arte da oficina, organizando juntamente orçamento;
- c) os candidatos julgados habilitados passarão, no dia imediato, à prova prático-técnica de oficina, que durará, para cada candidato, o tempo julgado suficiente pela comissão examinadora.

XIII – Terminadas as últimas provas, a comissão examinadora procederá, reservadamente, ao julgamento, e o resultado se declarará na ata, a qual será um relatório minucioso dos trabalhos do concurso e da qual constarão todos os incidentes ocorridos desde a primeira reunião da comissão; tempo de duração de cada prova, pontos sorteados e a indicação da nota habilitado ou inabilitado, conferida a cada candidato.

A ata que será lavrada em duas vias, uma das quais se arquivará na escola, receberá a assinatura de todos os membros da comissão.

XIV – O concorrente inabilitado só um ano depois poderá ser admitido a novo concurso.

XV – Dentro de três dias depois de findas as provas do concurso, o diretor da escola enviará à Diretoria Geral de Indústria e Comércio as petições dos concorrentes, com os competentes documentos, a ata do julgamento do concurso, as provas escritas prático-gráficas e uma informação reservada sobre o merecimento e moralidade de cada concorrente.

XVI – Dentro de 15 dias do encerramento dos exames, qualquer interessado poderá reclamar contra a validade do concurso.

XVII – Se tiver havido irregularidade ou preterição de algumas das formalidades exigidas, será o concurso anulado por ato do Diretor Geral de Indústria e Comércio, que mandará abrir novo concurso.

XVIII – Em igualdade de condições, serão preferidos, na ordem seguinte, para os cargos de professores e de mestres, respectivamente os adjuntos e os contra-mestres que servirem ou tiverem servido a contento em alguma das escolas de aprendizes artífices, os candidatos que aliarem à competência profissional maior capacidade moral e os que forem brasileiros natos.

XIX – As pessoas estranhas que fizerem parte da comissão examinadora e não forem funcionários públicos da União perceberão, enquanto nela funcionarem, uma gratificação diária, que será arbitrada pelo diretor geral de Indústria e Comércio, sob proposta do diretor da escola.

Artº 20º – O Governo poderá contratar, no país ou no estrangeiro, profissionais de reconhecida competência para dirigir as oficinas, quando fôr conveniente ao serviço.

Artº 21º – Constituirão renda da escola, o produto dos artefatos que saírem das suas oficinas e o das obras e consertos por ela realizados.

§ 1º – A renda será arrecadada pelo diretor da escola, que com ela adquirirá os materiais necessários para os trabalhos das oficinas, depois de deduzir a importância correspondente a 30%, sendo 20% destinado à caixa de mutualidade e 10% para serem distribuídos por todos os aprendizes das oficinas em prêmios, conforme o grau de aproveitamento obtido e respectiva aptidão.

§ 2º – Os diretores só se utilizarão de 70% da renda das oficinas, de que trata o parágrafo anterior, quando fôr insuficiente o auxílio concedido anualmente para aquisição da matéria prima.

I – Os diretores das Escolas de Ensino Profissional Técnico ficam autorizadas a aceitar encomendas das repartições públicas, ou dos particulares, se quem as faz fornece a matéria prima e paga à própria escola a mão de obra e as despesas acessórias.

Em determinados casos, a juízo do diretor, a escola, se dispuser da matéria prima, poderá realizar empreitada, assim de labor como de fornecimento de material.

II – A execução da encomenda dependerá de prévia fixação do preço, mediante orçamento feito pelos mestres da oficina e aprovada pelo diretor.

Cada orçamento será organizado, especificando-se a matéria prima e acessórios a empregar, em espécie e quantidade, as horas de trabalho, ou a tarefa de alunos e diaristas, bem assim a percentagem, que será abonada aos mestres e contra-mestres, como remuneração do trabalho fora das horas regulamentares.

Deduzir-se-à, também da renda provável da encomenda a quota de 8% para ser distribuída, a juízo do diretor, com o pessoal administrativo, empregado na escrituração especial e demais trabalhos extraordinários consequentes do serviço industrial da escola.

Serão também parceladas de cada orçamento a serem levadas à conta de renda ordinária:

a) 20% no máximo, sobre os preços de custo de obra, como lucro da escola;

b) 2%, do custo, como compensação do uso das máquinas.

III – Qualquer encomenda, embora de repartição pública, só poderá ser executada se quem a faz toma o compromisso, em formulário próprio, de pagar à vista, no ato da entrega da obra encomendada, o preço fixado no orçamento prévio de que trata o artigo precedente.

IV – Se um particular não fornecer matéria prima, nem pagar adiantadamente a mão de obra, a sua encomenda só poderá ter execução depois de pago à escola o sinal de 30% do preço total da obra. Desistindo da encomenda, perderá a metade dêste sinal se estiver executada menos da metade da obra; e todo o sinal se esta metade já tiver sido alcançada.

A desistência da encomenda, se houver fornecimento de material, obriga o responsável, para retirá-lo, ao pagamento do trabalho até então realizado, sendo o preço do trabalho calculado na base do respectivo orçamento.

Independente do sinal de que trata êste artigo, poderá ser executada encomenda para os empregados da escola, mediante pagamento em prestações, que deverão ser liquidadas dentro do ano financeiro em que fôr executada a obra.

V – Independente de encomendas, o diretor poderá mandar que se executem dentro das horas do trabalho ordinário obras industriais à conta dos créditos orçamentários da escola.

VI – Nenhum trabalho será executado sem ordem escrita que se extrairá do livro-talão próprio (modelo oficial nº XXX, aprovado por ato dêste ministério, de 14 de novembro de 1913).

VII – Os alunos e ex-alunos das escolas de ensino profissional técnico do ministério terão sempre preferência nas empreitadas ou tarefas para que tenham aptidão especial.

VIII – Quando o vulto ou a urgência da encomenda exigir o emprêgo de diaristas ou tarefeiros estranhos à escola, êles poderão ser admitidos sob a responsabilidade do diretor e do mestre da respectiva oficina, correndo o pagamento pelas quotas de mão-de-obra constante do orçamento (artigo 2º).

IX – Constituirão recursos aplicáveis a custeio dos serviços industriais tôdas as quantias pagas para a execução das encomendas na parte correspondente à mão de obra, de acôrdo com os

orçamentos respectivos. A escrituração de tais quantias, bem como os suprimentos de matéria prima, acessórios, força motriz, etc., será feita em livros e talões separados, iguais aos modelos usados nas escolas para o registro de sua renda ordinária. Para escrituração, haverá os seguintes livros: talão de orçamento, registro de encomendas, conta corrente e livro de ponto para o trabalho extraordinário.

Fica entendido que será escriturada em renda ordinária toda a renda que provier de aplicação de mão de obra, material, força motriz, etc., que sejam pagos ou adquiridos por conta das dotações orçamentárias da lei de despesa.

X – Os diretores das escolas, nos boletins mensais separarão e discriminarão a produção e renda provenientes do serviço industrial de que tratam estas instruções da renda e produção ordinária do estabelecimento.

XI – No mês de dezembro (1º, das férias escolares) concluir-se-ão, nas oficinas, os trabalhos encomendados, reservando-se os dias finais deste mês para a limpeza das máquinas. Além dos mestres e contra-mestres, deverão servir nas oficinas, durante o mês, os alunos e os extranumerários que se tenham comprometido espontaneamente a cooperar nos trabalhos industriais.

XII – No segundo mês das férias (Janeiro) não haverá trabalho na escola, quer para alunos, quer para mestres e contra-mestres.

Artº 22º – Haverá, anualmente, uma exposição de artefatos das oficinas da escola, para o julgamento do grau de adiantamento dos aprendizes e distribuição dos prêmios aos mesmos.

§ único – A comissão julgadora para a distribuição dos prêmios a que se refere este artigo será formada pelo diretor da escola e pelos mestres das oficinas.

Artº 23º – Os programas para os cursos e oficinas serão formulados pelos professores e mestres de oficinas, adotados provisoriamente pelo diretor e submetidos à aprovação do ministro.

Artº 24º – Os mestres serão responsáveis pelos valores e utensílios existentes nas oficinas.

Artº 25º – Nenhum trabalho será executado nas oficinas sem permissão do diretor e sem que seja devidamente escriturado.

Artº 26º – A aquisição do material para o serviço das oficinas será feita à vista de pedidos impressos, extraídos do livro de talões, onde ficarão registradas por extenso as qualidades e quantidades dos objetos.

§ 1º – Estes pedidos e os canhotos, assinados pelo mestre de oficinas, serão apresentados ao diretor para autorizar a compra.

§ 2º – Comprados os objetos, o mestre da oficina, depois de conferi-los, juntamente com o escriturário, passará recibo no verso da conta e fará no canhoto do pedido a declaração de recebimento do material.

§ 3º – As contas ou pedidos dos objetos recebidos nas oficinas serão lançados no livro de contas correntes.

§ 4º – No fim do mês, o mestre da oficina apresentará um balancete da matéria prima que tiver sobrado.

Artº 27º – Além dos que forem indicados pela diretoria Geral de Contabilidade, haverá em cada escola os seguintes livros:

I – da matrícula e frequência dos alunos;

- II – dos assentamos do pessoal, com indicação do nome, idade, estado, categoria, datas de nomeações, posses, exercícios, licenças, suspensões, elogios e tudo mais que possa afetar ou interessar sua carreira pública;
- III – de termos de posse dos funcionários.

Artº 28º – As faltas dos aprendizes serão justificadas pelo diretor, ouvidos os professores e mestres de oficinas.

§ único – Perderá o ano o aprendiz que der 30 faltas não justificadas.

Artº 29º – O local destinado às oficinas, nas escolas, deverá ser suficientemente espaçoso e sua ventilação o mais possível franca, de modo a fazer-se uma completa renovação de ar.

Artº 30º – As oficinas deverão receber bastante luz solar e as máquinas e aparelhos serão dispostos de modo a ficarem completamente iluminados.

Artº 31º – O solo dos compartimentos destinados aos trabalhos das oficinas será rigorosamente seco e o mais possível impermeável.

Artº 32º – As escolas deverão ser dotadas de aparelhos sanitários, água potável em quantidade suficiente e outros meios que garantam o mais completo asseio e higiene.

Artº 33º – No fim de cada ano letivo proceder-se-á aos exames dos alunos que tiverem freqüentado as aulas e oficinas, sendo para tal fim organizada uma mesa julgadora, composta do diretor da escola, do professor ou mestre da respectiva matéria e, nos exames finais, sempre que fôr possível, de outro profissional, estranho à escola, convidado pelo diretor.

Artº 34º – Além dos prêmios pecuniários de que trata o Artº 21º, § 1º, serão distribuídos aos alunos, de acôrdo com o julgamento proferido pela mesa examinadora, prêmios constantes de livros e medalhas de prata ou de bronze, conforme o grau de aproveitamento apresentado pelo aluno.

Artº 35º – O aluno que houver concluído o seu aprendizado, receberá um certificado do grau de aproveitamento obtido.

Artº 36º – Em suas faltas ou impedimentos, o diretor da escola será substituído pelo escriturário, o professor pelo adjunto e o mestre de oficina pelo contra-mestre. Quando houver mais de um adjunto de professor ou contra-mestre de oficina, a designação será feita pelo diretor. Não havendo adjunto ou contra-mestre, a substituição será feita por pessoa nomeada interinamente para êsse fim pelo diretor da escola, devendo de preferência ser nomeados os aprendizes que preencherem as necessárias condições, sujeitando imediatamente o seu ato à aprovação do ministro, por intermédio da Diretoria Geral de Indústria e Comércio.

Artº 37º – Será organizado em cada escola um museu escolar, destinado a facilitar ao aluno o estudo de lição de coisas e desenvolver-lhe a faculdade de observação.

Artº 38º – À Diretoria Geral de Indústria e Comércio cabe a direção superior e inspeção das Escolas de Aprendizes Artífices. O diretor proporá periódicamente ao ministro a designação de funcionários para êsse fim.

I – Será mantido um Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico enquanto o Congresso autorizar o Govêrno com os necessários recursos orçamentários e do qual ficará

encarregado um profissional, especialmente contratado, tendo os auxiliares contratados que forem necessários. O encarregado terá sede na Capital Federal, competindo-lhe as seguintes atribuições:

- a) orientar a educação ministrada nas Escolas de Aprendizes Artífices e o preparo profissional de contra-mestres, mestres e professores nas Escolas Normais de Artes e Ofícios, zelando pela sua eficiência;
- b) inspecionar os estabelecimentos congêneres subvencionados pela União, sob o ponto de vista de eficiência técnica;
- c) promover estudos gerais de interesse para o ensino profissional por meio de conferências, congressos permanentes e periódicos, instalando nas Escolas Normais de Artes e Ofícios, cursos especiais de aperfeiçoamento para diretores, professores, mestres e contra-mestres das escolas acima citadas;
- d) desenvolver, orientar e sintetizar, na forma prevista nos regulamentos, o funcionamento industrial das Escolas de Aprendizes Artífices e Normais de Artes e Ofícios, procurando sempre imprimir-lhes o caráter educativo;
- e) editar publicações sobre o ensino técnico profissional, principalmente nos cursos de desenho e tecnologia;
- f) velar pela execução de todos os serviços previstos pelos regulamentos em vigor;
- g) propor a transferência de diretores, mestres, contra-mestres e demais pessoal técnico e administrativo dos estabelecimentos de ensino profissional, à medida das exigências da boa ordem dos mesmos e com o fim especial de facilitar aos respectivos funcionários fazerem seus cursos de aperfeiçoamento;
- h) promover e elaborar a organização e a revisão dos programas, regimentos internos, horários, projetos de construção e instalação e de execução de serviços de aprendizagem escolar, para as diversas escolas acima citadas e submetê-los à aprovação superior, dirigindo os trabalhos decorrentes das respectivas autorizações;
- i) promover as promoções e as substituições do pessoal técnico e administrativo, tanto contratados como efetivos das escolas, bem como organizar instruções para as comissões de concursos necessários ao provimento dos cargos previstos pelos regulamentos;
- j) propor as bases dos acordos, que tiverem de ser feitos, com os governos locais, para o desenvolvimento do ensino técnico profissional;
- k) expedir instruções de natureza técnica e administrativa aos estabelecimentos de ensino técnico profissional;
- l) propor as medidas que julgar mais convenientes para desenvolver o ensino profissional técnico no Brasil e que não estejam previstas nos regulamentos respectivos;
- m) propor, anualmente os programas de remodelação das escolas e a distribuição dos créditos para as obras de instalações novas e para pessoal diarista ou mensalista, no limite das verbas orçamentárias e sempre que as necessidades do serviço o exigirem, submetendo as propostas à autorização superior, dirigindo a execução dos serviços correspondentes;
- n) propor os contratos de professores, mestres e contra-mestres e demais técnicos para o ensino profissional técnico;
- o) servir de consultor técnico, com referência a todos os assuntos concernentes aos serviços do ensino técnico profissional, e dar parecer, no tocante ao mesmo ensino, sobre todos os trabalhos que se publiquem por conta do ministério ou sob a responsabilidade do mesmo, ou para adoção nas escolas;
- p) distribuir pelos auxiliares de remodelação, a fiscalização periódica das escolas e estabelecimentos referidos, bem como determinar-lhes o respectivo programa de inspeção;
- q) propor, dentre os seus auxiliares, o que deve substituí-lo em suas faltas ou impedimentos;
- r) apresentar ao ministro, em época conveniente, o relatório anual dos respectivos trabalhos.

II – O Governo poderá investir o contratado da direção de estabelecimentos de ensino profissional técnico localizados nas capitais dos Estados e na Capital Federal, de acordo com o que estipular o respectivo contrato.

Artº 39º – O governo reunirá, nesta cidade, quando julgar conveniente, os diretores das escolas de aprendizes artífices, a fim de se estudarem os meios de lhes dar maior desenvolvimento e procurar esclarecer as dúvidas que forem suscitadas sobre o regime e funcionamento dos cursos.

§ único – As resoluções que forem tomadas serão levadas ao conhecimento do ministro, por intermédio do diretor geral de Indústria e Comércio, que presidirá essas reuniões.

Artº 40º – Na Diretoria Geral de Indústria e Comércio, será feita escrituração regular, atinente à matrícula, frequência média, aproveitamento dos alunos, artefatos produzidos nas oficinas e rendas das escolas.

Artº 41º – O Governo poderá estabelecer nesta cidade um mostruário para exposição de artefatos produzidos nas escolas.

Artº 42º – Fica mantido como escola de aprendizes artífices no Estado do Rio Grande do Sul o Instituto Parobé, da Escola de Engenharia de Porto Alegre, enquanto não for estabelecida a escola da União.

Artº 43º – Haverá em cada escola dois cursos noturnos de aperfeiçoamento, primário e de desenho, destinados principalmente a ministrar aos operários conhecimentos que concorram para torná-los mais aptos nos seus ofícios.

§ 1º – Em cada um dos cursos de aperfeiçoamento poderão ser admitidos, mediante matrícula verbal, quaisquer indivíduos que já tenham atingido à idade de 16 anos.

§ 2º – Os cursos de aperfeiçoamento serão ministrados pelos professores primários e de desenho das respectivas escolas. Quando a frequência atingir aos limites de que trata o artº II, serão admitidos os adjuntos, obedecida a ordem de antiguidade.

§ 3º – Os cursos noturnos durarão duas horas, de acordo com o horário organizado pelo diretor e aprovado pela Diretoria Geral de Indústria e Comércio.

§ 4º – Sempre que for possível, o diretor dará aos respectivos alunos um curso prático de tecnologia.

§ 5º – Os programas dos cursos noturnos serão organizados de acordo com o disposto no artº 23.

§ 6º – Além das disposições de que trata este artigo, serão observadas nos cursos noturnos todas as deste regulamento que lhes forem aplicáveis.

Artº 44º – Os funcionários das escolas de aprendizes artífices perceberão os vencimentos constantes da tabela anexa. Os que servirem nos cursos noturnos de aperfeiçoamento perceberão mais as gratificações fixadas na mesma tabela.

Artº 45º – São extensivas às escolas de aprendizes artífices as disposições do regulamento anexo ao decreto número 11436, de 13 de janeiro de 1915, que lhes forem aplicáveis na forma do artº 99º do mesmo regulamento.

Artº 46º – Revogam-se as disposições em contrário.

TABELA A QUE SE REFERE O ARTº 44º DA CONSOLIDAÇÃO DOS DISPOSITIVOS
CONCERNENTES ÀS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES INCLUSIVE A
INCORPORAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO DE QUE TRATA O DECRETO Nº. 5.025 DE 1
DE OUTUBRO DE 1926

Categoria	Ordenado	Gratificação	Total parcial	Gratificação de que trata o decreto nº. 5025 de 1 de outubro de 1926	Total geral
Diretor	4:000\$000	2:000\$000	6:000\$000	2:400\$000	8:400\$000
Escriturário	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000	1:800\$000	5:400\$000
Professor primário	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	1:560\$000	4:560\$000
Professor de desenho	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	1:560\$000	4:560\$000
Mestre de oficina	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000	1:560\$000	4:560\$000
Porteiro- almoxarife	1:600\$000	800\$000	2:400\$000	1:320\$000	3:720\$000
Adjunto de professor	-----	2:400\$000	2:400\$000	1:320\$000	3:720\$000
Contra- mestre de oficina	-----	2:400\$000	2:400\$000	1:320\$000	3:720\$000
Servente (sal. Mensal de 125\$000	-----	-----	1:500\$000	870\$000	3:370\$000

OBSERVAÇÃO – Pelos serviços dos cursos noturnos de aperfeiçoamento serão abonadas ao pessoal das escolas de aprendizes artífices as seguintes gratificação anuais:

Diretor.....	1:800\$000
Escriturário.....	1:200\$000
Professor.....	1:200\$000
Adjunto de professor.....	960\$000
Porteiro-almoxarife.....	960\$000
Servente.....	600\$000

DECRETO N. 7.279 – DE 2 DE JUNHO DE 1941

*Da nova redação ao art. 36 do Regulamento aprovado pelo decreto n. 13.064,
de 12 de junho de 1918, das escolas de aprendizes artífices*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere a art. 74, alínea a, da Constituição,

decreta:

Art. 1º O art. 36 do regulamento aprovado pelo decreto número 13.064, de 12 de junho de 1918, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 36. Em suas faltas ou impedimentos legais, tempo; ários e eventuais, até 30 dias, os diretores, professores e mestres de oficina, da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz e das escolas de aprendizes artífices, serão substituídos pelos funcionários previamente designados pelos respectivos diretores, os quais não perceberão qualquer vantagem, além do respectivo vencimento.”²⁴⁶

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de junho de 1941, 120º da Independência e 53º da República.

GETULIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

²⁴⁶ O artigo 36 do regulamento de 1918 (Decreto número 13.064, de 12 de junho) tinha até então a seguinte redação: “Art. 36. Em suas faltas ou impedimentos, o director da escola será substituído pelo escripturario, o professor pelo adjunto e o mestre de officina pelo contramestre. Quando houver mais de um adjunto de professor ou contramestre de officina, a designação será feita pelo director. Não havendo adjunto ou contramestre, a substituição será feita por pessoa nomeada interinamente para esse fim pelo director da escola, devendo de preferencia ser nomeados os aprendizes que preencherem as necessarias condições, sujeitando immediatamente o seu acto á approvação do Ministro, por intermedio da Directoria Geral de Industria e Commercio.” (N.A)

DECRETO-LEI N. 4.073 – DE 30 DE JANEIRO DE 1942
Lei orgânica do ensino industrial

O Presidente da República usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte

LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL
TÍTULO I
Disposições preliminares

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Art. 2º Na terminologia da presente lei:

- a) o substantivo "indústria" e o adjetivo "industrial" teem sentido amplo, referindo-se a todas as atividades relativas aos trabalhadores mencionados no artigo anterior;
- b) os adjetivos "técnico", "industrial" e "artesanal" teem, além de seu sentido amplo, sentido restrito para designar três das modalidades de cursos e de escolas de ensino industrial.

TÍTULO II

Das bases de organização do ensino industrial

CAPÍTULO I

DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO ENSINO INDUSTRIAL

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

- 1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
- 2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
- 3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

- 1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
- 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.

3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.

4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos.

Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais:

1. Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.

2. A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva.

3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador.

4. Os estabelecimentos de ensino industrial deverão oferecer aos trabalhadores, tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente.

5. O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO ENSINO INDUSTRIAL

SECÇÃO I

Dos ciclos, ordens e secções

Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos.

§ 1º O primeiro ciclo do ensino industrial abrangerá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino industrial básico.

2. Ensino de mestria.

3. Ensino artesanal.

4. Aprendizagem.

§ 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino técnico.

2. Ensino pedagógico.

Art. 7º Dentro de cada ordem de ensino, o ensino industrial será desdobrado em secções, e as secções, em cursos.

SECÇÃO II

Da classificação dos cursos

Art. 8º Os cursos de ensino industrial serão das seguintes modalidades:

- a) cursos ordinários, ou de formação profissional;
- b) cursos extraordinários, ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional;
- c) cursos avulsos ou de ilustração profissional.

SECÇÃO III

Dos cursos ordinários

Art. 9º O ensino industrial, no primeiro ciclo, compreenderá as seguintes modalidades de cursos ordinários, cada qual correspondente a uma das ordens de ensino mencionadas no § 1º do art. 6 desta lei:

- 1. Cursos industriais.
- 2. Cursos de mestria.
- 3. Cursos artesanais.
- 4. Cursos de aprendizagem.

§ 1º Os cursos industriais são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional.

§ 2º Os cursos de mestria tem por finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre.

§ 3º Os cursos artesanais destinam-se ao ensino de um ofício em período de duração reduzida.

§ 4º Os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício.

Art. 10. O ensino industrial, no segundo ciclo, compreenderá, em correspondência às ordens de ensino mencionadas no § 2º do art. 6 desta lei, as seguintes modalidades de cursos ordinários:

1. Cursos técnicos.
2. Cursos pedagógicos.

§ 1º Os cursos técnicos são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria.

§ 2º Os cursos pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial.

Art. 11. Cada secção, de que trata o art. 7 desta lei, será constituída por um ou mais cursos ordinários, e abrangerá os cursos extraordinários e avulsos que versem sobre os mesmos assuntos.

Parágrafo único. As secções relativas à aprendizagem não abrangerão cursos extraordinários.

SECÇÃO IV

Dos cursos extraordinários

Art. 12. Os cursos extraordinários serão de três modalidades:

- a) cursos de continuação;
- b) cursos de aperfeiçoamento;
- c) cursos de especialização.

§ 1º Os cursos de continuação destinam-se a dar a jovens e a adultos não diplomados ou habilitados uma qualificação profissional.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de especialização teem por finalidade, respectivamente, ampliar os conhecimentos e capacidades, ou ensinar uma especialidade definida, a trabalhadores diplomados ou habilitados em curso de formação profissional de ambos os ciclos, e bem assim a professores de disciplinas de cultura técnica ou de cultura pedagógica, incluídas nos cursos de ensino industrial, ou a administradores de serviços relativos ao ensino industrial.

SECÇÃO V

Dos cursos avulsos

Art. 13. Cursos avulsos, ou de divulgação, são os destinados a dar aos interessados em geral conhecimentos de atualidades técnicas.

SECÇÃO VI

Dos tipos de estabelecimentos de ensino industrial

Art. 14. Os tipos de estabelecimentos de ensino industrial serão determinados, segundo a modalidade dos cursos de formação profissional, que ministrarem.

Art. 15. Os estabelecimentos de ensino industrial serão dos seguintes tipos:

- a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos;
- b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos industriais;
- c) escolas artesanais, se se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais;
- d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem.

§1º As escolas técnicas poderão, além de cursos técnicos, ministrar cursos industriais, de mestría e pedagógicos.

§ 2º As escolas industriais poderão, além dos cursos industriais, ministrar cursos de mestría e pedagógicos.

§3º Os cursos de aprendizagem, objeto das escolas de aprendizagem, poderão ser dados, mediante entendimento com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial.

§4º Os cursos extraordinários e avulsos poderão ser dados por qualquer espécie de estabelecimento de ensino industrial, salvo os de aperfeiçoamento e os de especialização destinados a professores ou a administradores, os quais só poderão ser dados pelas escolas técnicas ou escolas industriais.

CAPÍTULO III

DOS DIPLOMAS E DOS CERTIFICADOS

Art. 16. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos industriais conferir-se-á o diploma de artífice; aos que concluírem qualquer dos cursos de mestría, o diploma de mestre; aos que concluírem qualquer dos cursos técnicos ou pedagógicos, o diploma correspondente à técnica, ou à ramificação pedagógica estudadas.

§ 1º Permitir-se-á a revalidação de diplomas da natureza dos de que trata este artigo, conferidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino.

§ 2º Os diplomas a que se refere o presente artigo estarão sujeitos a inscrição no registro competente do Ministério da Educação.

Art. 17. A conclusão de qualquer dos demais cursos de formação profissional ou de qualquer curso extraordinário dará direito a um certificado.

CAPÍTULO IV

DA ARTICULAÇÃO NO ENSINO INDUSTRIAL E DESTE COM OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 18. A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes:

I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.

II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado.

III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente.

TÍTULO III

Das escolas industriais e das escolas técnicas

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 19. As disposições deste título regerão o ensino nos cursos industriais, de mestria, técnicos e pedagógicos.

CAPÍTULO II

DO ANO ESCOLAR

Art. 20. O ano escolar, para os cursos de que trata o presente título, dividir-se-á em dois períodos:

a) período letivo, de dez meses;

b) período de férias, de dois meses.

§ 1º O período letivo, que se destinará a aulas, a exercícios escolares, e a exames escolares ou vestibulares, terá início a 20 de fevereiro.

§ 2º Pelo período de uma semana, no fim de junho e no começo de setembro, versarão os trabalhos escolares exclusivamente sobre práticas educativas.

§ 3º O período de férias terá início a 20 de dezembro, salvo para os que, até essa data, não tenham concluído a prestação de exames.

CAPÍTULO III

DOS ALUNOS E DOS OUVINTES

Art. 21. Os alunos dos cursos de que trata este título poderão ser de duas categorias:

- a) alunos regulares;
- b) alunos ouvintes.

§ 1º Alunos regulares são os obrigados a aulas, e bem assim a exercícios e exames escolares. Poderão estar matriculados nos cursos de formação, qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional.

§ 2º Alunos ouvintes, que só se admitem no caso do art. 46 desta lei, são os matriculados sem obrigação de regime escolar, salvo quanto a exames finais.

Art. 22. Chamar-se-ão ouvintes os componentes do auditório dos cursos de divulgação.

CAPÍTULO IV

DA DURAÇÃO DOS CURSOS

Art. 23. Os cursos industriais terão a duração de quatro anos; os cursos de mestría, a de dois anos; os cursos técnicos, a de três ou quatro anos; e os cursos pedagógicos, a de um ano.

Parágrafo único. Os cursos de mestría poderão ser feitos sob o regime de habilitação parcelada.

CAPÍTULO V

DAS DISCIPLINAS

Art. 24. Os cursos industriais, os cursos de mestría e os cursos técnicos serão constituídos por duas ordens de disciplinas:

- a) disciplinas de cultura geral;
- b) disciplinas de cultura técnica.

Art. 25. Os cursos pedagógicos constituir-se-ão de disciplinas de cultura pedagógica.

CAPÍTULO VI

DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Art. 26. Os alunos regulares dos cursos mencionados no capítulo anterior serão obrigados às práticas educativas seguintes:

- a) educação física, obrigatória até a idade de vinte e um anos, e que será ministrada de acordo com as condições de idade, sexo o trabalho de cada aluno;

b) educação musical, obrigatória até a idade de dezoito anos, e que será dada por meio de aulas e exercícios do canto orfeônico.

§ 1º Aos alunos do sexo masculino se dará ainda a educação pré-militar, até atingirem a idade própria da instrução militar.

§ 2º As mulheres se dará também a educação doméstica, que consistirá essencialmente no ensino dos misteres próprios da administração do lar.

Art. 27. São isentos das obrigações referidas no artigo anterior os alunos que façam curso de mestria sob o regime de habilitação parcelada.

CAPÍTULO VII

DA ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO

Art. 28. Para o ensino das disciplinas e das práticas educativas, serão organizados, e periodicamente revistos, programas, que deverão conter além do sumário das matérias, a indicação do método e dos processos pedagógicos adequados.

CAPÍTULO VIII

DA ADMISSÃO À VIDA ESCOLAR

SECÇÃO I

Das condições de admissão

Art. 29. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos industriais, de mestria, ou técnicos, ou na única série dos cursos pedagógicos, deverá desde logo apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 30 Deverá o candidato satisfazer, além das condições gerais referidas no artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão:

1. Para os cursos industriais:

a) ter doze anos feitos e ser menor de dezessete anos;

b) ter recebido educação primária completa;

c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;

I) ser aprovado em exames vestibulares.

II. Para os cursos de mestria:

- a) ter concluído curso industrial correspondente ao curso de mestria que pretenda fazer;
- b) ser aprovado em exames vestibulares.

III. Para os cursos técnicos:

- a) ter concluído o primeiro ciclo do ensino secundário, ou curso industrial relacionado com o curso técnico que pretenda fazer;
- b) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;
- c) ser aprovado em exames vestibulares.

IV. Para os cursos pedagógicos:

- a) ter concluído qualquer dos cursos de mestria ou qualquer dos cursos técnicos;
- b) ser aprovado em exames vestibulares.

SECÇÃO II

Dos exames vestibulares

Art. 31. Os exames vestibulares poderão ser feitos, a arbítrio do candidato, em duas épocas do ano escolar, coincidentes com as épocas dos exames finais.

§ 1º O candidato a exames vestibulares deverá fazer, na inscrição, prova das demais condições especiais e das condições gerais de admissão.

§ 2º Os exames vestibulares prestados num estabelecimento de ensino federal serão válidos para a matrícula em qualquer outro, federal, equiparado ou reconhecido; os prestados num estabelecimento de ensino equiparado serão válidos para a matrícula em qualquer outro, equiparado ou reconhecido; os prestados em um estabelecimento de ensino reconhecido serão válidos para a matrícula em qualquer outro, reconhecido, se o candidato, por mudança de residência, não puder matricular-se no estabelecimento de ensino em que se houver habilitado.

§ 3º O candidato inabilitado em exames vestibulares, em primeira época, não poderá fazê-los de novo, em segunda, nem o inabilitado num estabelecimento de ensino poderá repeti-los, na mesma época, em outro.

CAPÍTULO IX

DO INGRESSO NAS SÉRIES ESCOLARES

Art. 32. A matrícula far-se-á no decurso do mês anterior ao início do período letivo.

§ 1º A concessão da matrícula dependerá, quanto à primeira, ou à única série, da satisfação das condições de admissão; e, quanto a qualquer outra, de estar o candidato habilitado na série anterior.

§ 2º Admitir-se-á à matrícula, em qualquer estabelecimento de ensino, aluno, que se transfira, de outro estabelecimento de ensino, nacional ou estrangeiro, devendo-se fazer, no caso de transferência proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino, a conveniente adaptação do aluno transferido.

CAPÍTULO X

DO REGIME ESCOLAR

SECÇÃO I

Da adaptação racional dos alunos aos cursos

Art. 33. Nos estabelecimentos de ensino, em que funcionem vários cursos industriais, far-se-á, no começo da vida escolar, observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para o fim de se lhe dar conveniente orientação, de modo que o curso, que venha a escolher, seja o mais adequado à sua vocação e capacidade.

Art. 34. Na primeira metade do período letivo correspondente à primeira série escolar de um curso técnico da natureza dos a que possam ser admitidos candidatos provenientes tanto do primeiro ciclo do ensino secundário como de curso industrial, far-se-á, a adaptação dos alunos, dando-se aos da primeira categoria os elementos de cultura técnica que se possam considerar básicos, e aos da segunda categoria, a necessária ampliação da cultura geral.

SECÇÃO II

Dos trabalhos escolares e do tempo escolar

Art. 35. Os trabalhos próprios do currículo constarão de aulas, e bem assim de exercícios e exames escolares.

Parágrafo único. Far-se-á a verificação do valor dos exercícios e exames escolares por meio de notas, graduadas de zero a cem.

Art. 36. O período semanal destinado aos trabalhos escolares para ensino das disciplinas e das práticas educativas variará, conforme o curso, de trinta e seis a quarenta e quatro horas.

§ 1º O período semanal dos trabalhos escolares, nos cursos pedagógicos, poderá restringir-se a vinte e quatro horas.

§ 2º O preceito deste artigo não se estenderá aos períodos de exames e às semanas reservadas, nos termos do § 2º do art. 20 desta lei, somente a práticas educativas.

Art. 37. O plano de distribuição do tempo de cada semana constituirá matéria do horário escolar, que será organizado, pela direção de cada estabelecimento de ensino, antes do início do período letivo.

SECÇÃO III

Da execução dos programas de ensino

Art. 38. Os programas de ensino de cada série, tanto das disciplinas, como das práticas educativas, deverão ser executados na íntegra, no período letivo correspondente, e com observância do método e dos processos pedagógicos, que se recomendarem.

SECÇÃO IV

Das aulas e dos exercícios escolares

Art. 39. É obrigatória a frequência das aulas, tanto das disciplinas como das práticas educativas.

Art. 40. Os exercícios escolares, escritos, orais ou práticos, serão igualmente obrigatórios.

Art. 41. Nos cursos de formação profissional, de que se ocupa o presente título, os exercícios escolares práticos, nas disciplinas de cultura técnica, revestir-se-ão, sempre que possível, da forma do trabalho industrial, realizado manualmente, com aparelho, instrumento ou máquina, em oficina ou outro terreno de trabalho.

Parágrafo único. Ao trabalho dos alunos, realizado nos termos deste artigo, se dará conveniente limite e se conferirá caráter essencialmente educativo.

Art. 42. Mensalmente, de março a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota, resultante da verificação de seu aproveitamento, por meio de exercícios escolares. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.

Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios escolares dessa disciplina.

SECÇÃO V

Dos exames escolares

Art. 43. Haverá, em cada período letivo, para todas as disciplinas, duas ordens de exames escolares: os primeiros exames e os exames finais.

§ 1º Os primeiros exames serão realizados no decurso do mês de julho, e constarão, para cada disciplina, de uma prova escrita.

§ 2º Facultar-se-á segunda chamada para primeiros exames ao aluno que não tiver comparecido, à primeira, por moléstia impeditiva do trabalho escolar, ou por motivo de nojo em consequência de falecimento do pai ou mãe, ou de quem as suas vezes fizer, ou de irmão. A segunda chamada só se permitirá no decurso dos dois meses seguintes à época normal dos primeiros exames.

§ 3º Dar-se-á nota zero, em primeiro exame de uma disciplina, ao aluno que deixar de comparecer, à primeira chamada, sem motivo de força maior, ou ao que não comparecer, à segunda.

§ 4º Os exames finais serão de primeira ou de segunda época, realizando-se os primeiros a partir de 1 de dezembro e os outros em período especial, no decurso do último mês do período de férias.

§ 5º Os exames finais se destinarão à habilitação para efeito de promoção de uma série escolar a outra, ou para efeito de conclusão de curso. Os exames finais de promoção constarão, para cada disciplina, e conforme a sua natureza, de uma prova oral ou de uma prova prática. Os exames finais de conclusão constarão, para cada disciplina, de uma prova escrita e ainda, conforme a natureza dessa disciplina, de uma prova oral ou de uma prova prática. Os exames finais de promoção versarão sobre a matéria ensinada em cada série escolar. Versarão os exames finais de conclusão sobre toda a matéria do curso.

6º Os primeiros exames serão prestados perante os professores das disciplinas, e os exames finais, perante bancas examinadoras.

§ 7º Não poderá prestar exames finais, de primeira ou de segunda época, o aluno que houver faltado a vinte por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas de cultura técnica, ou de cultura pedagógica, ou a trinta por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas de cultura geral, ou a trinta por cento das aulas e exercícios dados em cada prática educativa obrigatória, e bem assim o que tiver como resultado dos exercícios escolares e dos primeiros exames, no grupo das disciplinas de cultura geral e no grupo das disciplinas de cultura técnica, ou no grupo das disciplinas de cultura pedagógica, média aritmética inferior a quarenta.

§ 8º Só poderão prestar exames finais de segunda época os alunos que os não tiverem feito, em primeira época, por motivo de força maior, ou os que, em primeira época, houverem sido inabilitados somente no grupo das disciplinas de cultura geral, limitando-se os novos exames, em tal caso, somente a esse grupo de disciplinas.

SECÇÃO VI

Da habilitação

Art. 44. Feitos os exames finais, será considerado habilitado, para efeito de promoção ou conclusão, o aluno que houver obtido, no grupo das disciplinas de cultura geral e no grupo das disciplinas de cultura técnica, ou no grupo das disciplinas de cultura pedagógica a nota global cinquenta pelo menos, e se, em cada uma delas, tiver obtido a nota final quarenta pelo menos.

§ 1º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de promoção, será a média ponderada da nota anual de exercícios escolares, da nota do primeiro exame e da nota do exame final.

Para o cálculo, considerar-se-ão os pesos equivalentes, respectivamente, aos números três, três e quatro.

§ 2º A nota final de cada disciplina, no caso de habilitação para efeito de conclusão, será a média aritmética das notas das duas provas componentes do exame final dessa disciplina.

§ 3º Considerar-se-á nota global, em cada grupo de disciplinas, a média aritmética das notas finais dessas disciplinas.

SECÇÃO VII

Da inabilitação

Art. 45. O aluno que não houver sido afinal habilitado para efeito de promoção poderá matricular-se novamente na mesma série escolar. O aluno repetente será obrigado à repetição de todo os trabalhos do currículo, sob o mesmo regime escolar dos demais alunos regulares.

Art. 46. É facultado ao aluno não habilitado para efeito de conclusão de curso matricular-se, na qualidade de ouvinte, para estudo das disciplinas em que seja deficiente a sua formação profissional.

§ 1º O aluno inabilitado, de que trata este artigo, poderá prestar novos exames finais, em qualquer época posterior.

§ 2º Na hipótese de ter sido a inabilitação relativa somente a um dos dois grupos de disciplinas, a repetição dos exames finais a ele se limitará.

CAPÍTULO XI

DOS ESTÁGIOS E DAS EXCURSÕES

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios.

Art. 48. No decurso do período letivo, farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos industriais, para observação das atividades relacionadas com os seus cursos.

CAPÍTULO XII

DO CULTO CÍVICO

Art. 49. Será organizado, em cada escola industrial ou escola técnica, um centro cívico, filiado à Juventude Brasileira.

§ 1º As atividades relativas à Juventude Brasileira executar-se-ão dentro do período semanal de trabalhos escolares, indicado no artigo 36 desta lei.

§ 2º Os alunos regulares, menores de dezoito anos, que faltarem a trinta por cento das comemorações especiais do centro cívico, não poderão prestar exames finais, de primeira ou de segunda época.

CAPÍTULO XIII

DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correrão e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais.

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares.

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica.

CAPÍTULO XIV

DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Art. 53. Os estabelecimentos de ensino poderão incluir a educação religiosa entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório.

CAPÍTULO XV

DOS CORPOS DOCENTES

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§ 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

§ 2º O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso.

§ 3º O provimento de professor de escola industrial ou escola técnica reconhecida dependerá de prévia inscrição do candidato no competente registro do Ministério da Educação.

§ 4º Exigir-se-á a inscrição de que trata o parágrafo anterior dos candidatos a provimento, em caráter não efetivo, para professores das escolas industriais e escolas técnicas federais e equiparadas, salvo em se tratando de estrangeiros de comprovada competência, não residentes no país, e especialmente chamados para a função.

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro.

§ 6º É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica, que exijam esforços continuados, sejam de tempo integral.

Art. 55. Disporá cada professor, sempre que possível, de um ou mais assistentes, cujo provimento dependerá de demonstração de habilitação adequada.

Art. 56. Os orientadores educacionais farão parte dos corpos docentes, sendo a sua formação, e os seus estudos de aperfeiçoamento ou especialização, feitos em cursos apropriados.

CAPÍTULO XVI

DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 57. A administração escolar, nas escolas industriais e escolas técnicas, será concentrada na autoridade do diretor, e orientar-se-á no sentido de eliminar toda tendência para a artificialidade e a rotina, promovendo a execução de medidas que dêem ao estabelecimento de ensino atividade, realismo e eficiência.

1º Dar-se-á a cada estabelecimento de ensino uma organização própria a mantê-lo em permanente contato com as atividades exteriores de natureza econômica, especialmente com as que mais diretamente se relacionem com o ensino nele ministrado. Poderá ser prevista, pelo respectivo regimento, a instituição, junto ao diretor, de um conselho consultivo composto de pessoas de representação nas atividades econômicas do meio, e que coopere na manutenção desse contato com as atividades exteriores.

§ 2º Organizar-se-á racionalmente e manter-se-á em dia a vida administrativa de cada estabelecimento de ensino, especialmente quanto aos serviços de escrituração escolar e de arquivo escolar.

§ 3º As matrículas serão sempre limitadas à capacidade didática de cada estabelecimento de ensino.

§ 4º Além do regime de externato, serão, sempre que possível, adotados os regimes de semi-internato e de internato.

§ 5º Deverão as escolas industriais e escolas técnicas funcionar não só de dia, mas também à noite, de modo que trabalhadores, ocupados durante o dia, possam freqüentar os seus cursos.

§ 6º Períodos especiais de ensino intensivo, no decurso do período letivo ou durante as férias, deverão ser estabelecidos, para a realização de determinados cursos de aperfeiçoamento e do especial.

§ 7º Em cada escola industrial ou escola técnica, deverá funcionar um serviço de orientação profissional.

§ 8º Cada escola industrial ou escola técnica manterá um serviço de vigilância sanitária, que nela assegure a constante observância dos preceitos da higiene escolar e da higiene do trabalho.

CAPÍTULO XVII

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 58. Observar-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, quanto ao corpo docente, ao corpo discente e ao pessoal administrativo, conveniente regime disciplinar, que deverá ser definido pelo respectivo regimento.

CAPÍTULO XVIII

DA MONTAGEM ESCOLAR

Art. 59. Não poderão funcionar escolas industriais e escolas técnicas, que não disponham de adequada montagem, quanto à construção e ao material escolares.

CAPÍTULO XIX

DAS ESCOLAS INDUSTRIAIS E ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS, EQUIPARADAS E RECONHECIDAS

Art. 60. Além das escolas industriais e escolas técnicas federais, mantidas e administradas sob a responsabilidade da União, poderá haver duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Equiparadas serão as escolas industriais ou escola técnicas mantidas e administradas pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal.

§ 2º Reconhecidas serão as escolas industriais ou escolas técnicas mantidas e administradas pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal.

§ 3º Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, ao estabelecimento do ensino, cuja organização, sob todos os pontos de vista, possuir as imprescindíveis condições de eficiência.

§ 4º A equiparação ou reconhecimento será concedido com relação a um ou mais cursos de formação profissional determinados, podendo, mediante a necessária verificação, estender-se a outros cursos também de formação profissional.

§ 5º A equiparação ou reconhecimento será suspenso ou cassado, para um ou mais cursos, sempre que o estabelecimento de ensino, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar a existência das condições de eficiência imprescindíveis.

§ 6º O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre as escolas industriais e escolas técnicas equiparadas e reconhecidas, e lhes dará orientação pedagógica.

§ 7º Escolas industriais ou escolas técnicas federais, não incluídas na administração do Ministério da Educação, deste receberão orientação pedagógica.

CAPÍTULO XX

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 61. Será expedido pelo Presidente da República o regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial, em que serão discriminadas as secções do ensino industrial, da primeira e da segunda ordens de ensino do primeiro ciclo, e das duas ordens de ensino do segundo ciclo, enumerados os cursos ordinários incluídos nessas secções, relacionadas as disciplinas componentes desses cursos, e bem assim regulada a matéria concernente à duração dos cursos ordinários, às condições especiais de admissão, à seriação das disciplinas, à organização dos programas de ensino e à especificação dos diplomas.

Art. 62. Os preceitos especiais relativos à organização e ao regime de cada escola industrial ou escola técnica serão definidos pelo respectivo regimento.

Parágrafo único. O regimento de que trata este artigo deverá ser submetido, pelo ministro da Educação, à aprovação do Presidente da República.

TÍTULO IV

DAS ESCOLAS ARTESANAIS E DAS ESCOLAS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO I

DAS ESCOLAS ARTESANAIS

Art. 63. O ensino industrial, nas escolas artesanais, será regido, quanto à organização e ao regime, em cada Estado, e bem assim no Distrito Federal, por um regulamento, expedido por decreto do governo respectivo, mediante prévia audiência do Conselho Nacional de Educação.

Art. 64. Pelo regulamento referido no artigo anterior serão observadas as seguintes prescrições:

I. O ano escolar abrangerá um período letivo, que não poderá durar mais de dez meses, e um período de férias.

II. Os cursos artesanais terão a duração de um ou de dois anos.

III. Os cursos artesanais abrangerão disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, e bem assim as práticas educativas de que trata o art. 26 desta lei.

IV. A matrícula só será acessível aos candidatos que tiverem atingido a idade de doze anos e recebido suficiente ensino primário.

V. Os trabalhos curriculares abrangerão aulas, e bem assim e de notas suficientes nesses exercícios e exames escolares. A habilitação dependerá de frequência, e de notas suficientes nesses exercícios e exames.

VI. Em cada escola artesanal, deverá funcionar um centro cívico da Juventude Brasileira.

VII. O ensino religioso poderá ser incluído, sem caráter obrigatório, entre as práticas educativas.

VIII. A conclusão de um curso artesanal dará direito ao respectivo certificado de habilitação.

IX. Os professores, salvo no caso de concurso, estarão sujeitos a prévia inscrição, mediante comprovação de idoneidade, no registro competente da administração de cada Estado ou do Distrito Federal.

X. Cada escola artesanal disporá de um conveniente serviço de saúde escolar.

XI. As escolas artesanais, não subordinadas à administração dos Estados e do Distrito Federal, deverão ser, por essa administração, autorizadas e inspecionadas.

XII. Cada escola artesanal disporá de um regimento que fixe os preceitos especiais de sua organização e regime.

Art. 65. O Ministério da Educação exercerá inspeção geral sobre o sistema das escolas artesanais de cada Estado e do Distrito Federal, e lhe fixará as necessárias diretrizes pedagógicas.

Art. 66. A organização e o regime das escolas artesanais federais, observadas as prescrições do art. 64 desta lei, salvo as de número IX e XI, constituem matéria de regulamentação especial.

CAPÍTULO II

DAS ESCOLAS DE APRENDIZAGEM

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições:

I. O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.

II. Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional.

III. As escolas de aprendizagem serão administradas, cada qual separadamente, pelos próprios estabelecimentos industriais a que pertençam, ou por serviços, de âmbito local, regional ou

nacional, a que se subordinem as escolas de aprendizagem de mais de um estabelecimento industrial.

IV. As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinem, ou na sua proximidade.

V. O ensino será dado dentro do horário normal de trabalho dos aprendizes, sem prejuízo de salário para estes.

VI. Os cursos de aprendizagem terão a duração de um, dois, três ou quatro anos.

VII. Os cursos de aprendizagem abrangerão disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, e ainda as práticas educativas que for possível, em cada caso, ministrar.

VIII. Preparação primária suficiente, e aptidão física e mental necessária ao estudo do ofício escolhido são condições exigíveis do aprendiz para matrícula nas escolas de aprendizagem.

IX. A habilitação dependerá de frequência às aulas, e de notas suficientes nos exercícios e exames escolares.

X. A conclusão de um curso de aprendizagem dará direito ao respectivo certificado de habilitação.

XI. Os professores estarão sujeitos a prévia inscrição, mediante prova de capacidade, no registro competente do Ministério da Educação.

XII. As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários, para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. Esses cursos, conquanto não incluídos nas secções formadas pelos cursos de aprendizagem, versarão sobre os seus assuntos.

Art. 68. O Ministério da Educação fixará as diretrizes pedagógicas do ensino dos cursos de aprendizagem de todo o país, organizado e mantido pela iniciativa particular, e sobre ele exercerá a necessária inspeção.

Art. 69. Aos poderes públicos cabem, com relação à aprendizagem nos estabelecimentos industriais oficiais, os mesmos deveres por esta lei atribuídos aos empregadores.

Parágrafo único. A aprendizagem, de que trata este artigo, terá regulamentação especial, observados, quanto à organização e ao regime, as prescrições do art. 67 desta lei.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÃO GERAL

Art. 70. O portador de certificado de habilitação conferido por motivo de conclusão de curso artesanal de dois anos, ou de curso da aprendizagem de dois anos pelo menos, poderá matricular-se na segunda série de curso industrial que ministre o ensino do mesmo ofício, mediante a prestação de exames vestibulares especiais.

TÍTULO V

DAS PROVIDÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO INDUSTRIAL

Art. 71. Ao Ministério da Educação, além da administração de estabelecimentos federais de ensino industrial e da supervisão dos demais estabelecimentos da mesma modalidade de ensino existentes no país, nos termos desta lei, cabe a iniciativa das seguintes providências de ordem geral:

I. Estudar, em permanente articulação com os meios econômicos interessados, um programa de conjunto, de caráter nacional, para desenvolvimento do ensino industrial, mediante a instituição de um sistema geral de estabelecimentos de ensino dos diferentes tipos.

II. Estabelecer, mediante os necessários estudos, as diretrizes gerais quanto aos diferentes problemas do ensino industrial, mencionadamente quanto à caracterização das profissões a que se destina este ensino, à determinação dos conhecimentos que devam entrar na formação profissional relativa a cada modalidade de ofício ou técnica, à definição da metodologia própria do ensino industrial e à organização dos serviços escolares de orientação profissional.

Art. 72. Aos poderes públicos em geral incumbe:

I. Adotar, nos estabelecimentos oficiais de ensino industrial, o sistema da gratuidade, pelo menos para os alunos privados de meios financeiros suficientes.

II. Instituir, com a cooperação dos meios interessados, e em benefício dos que não possuam recursos suficientes, assistência escolar que possibilite a formação profissional dos candidatos de vocação, e o aperfeiçoamento ou especialização profissional dos mais bem dotados.

Art. 73. Providenciarão ainda os poderes públicos, na medida conveniente, a instituição de estabelecimentos de ensino industrial para frequência exclusivamente feminina, e destinados à preparação para profissões a que se dediquem principalmente as mulheres.

TÍTULO VI

Disposições finais

Art. 74. Serão expedidos pelo Presidente da República os regulamentos que forem necessários à execução da presente lei, ressalvado o disposto no seu artigo 63.

Parágrafo único. Para o mesmo efeito da execução desta lei e para execução dos regulamentos que sobre a sua matéria baixar o Presidente da República, expedirá o Ministro da Educação as necessárias instruções.

Art. 75. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 76. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

GETULIO VARGAS

Gustavo Capanema

Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm> Acesso em: 06 abri. 2011.

Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942

Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A rede federal de estabelecimentos de ensino industrial será constituída de:

- a) escolas técnicas;
- b) escolas industriais;
- c) escolas artesanais;
- d) escolas de aprendizagem.

Art. 2º O presente decreto-lei dispõe sobre as escolas técnicas e as escolas industriais federais, incluídas na administração do Ministério da Educação.

Parágrafo único. Disposições legislativas especiais regerão a matéria atinente à instituição e constituição das escolas artesanais mantidas sob a responsabilidade da União, e das escolas de aprendizagem dos estabelecimentos industriais federais.

CAPÍTULO II

DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Art. 3º Fica instituída, com sede no Distrito Federal, a Escola Técnica Nacional.

§ 1º A Escola Técnica Nacional ministrará, desde logo, e à medida que o permitirem as suas instalações, os seguintes cursos técnicos previstos no regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial, expedido com o decreto n. 8.673, de 3 de fevereiro de 1942:

- a) curso de construção de máquinas e motores;
- b) curso de electrotécnica;
- c) curso de edificações;
- d) curso de pontes e estradas;
- e) curso de indústria têxtil;
- f) curso de desenho técnico,
- g) curso de artes aplicadas;
- h) curso de construção aeronáutica.

§ 2º Ministrará ainda a Escola Técnica Nacional, na medida em que o permitirem as suas instalações, os cursos industriais seguintes, e bem assim, os cursos de mestria aos mesmos correspondentes:

- a) curso de fundição;
- b) curso de serralheria;
- c) curso de caldeiraria;
- d) curso de mecânica de máquinas;
- e) curso de mecânica de precisão;
- f) curso de mecânica de automoveis;
- g) curso de mecânica de aviação;
- h) curso de máquinas e instalações elétricas;
- i) curso de aparelhos elétricos e telecomunicações;
- j) curso de carpintaria;
- k) curso de alvenarias e revestimentos;
- l) curso de cantaria artística;
- m) curso de pintura;
- n) curso de fiação e tecelagem;
- o) curso de marcenaria;
- p) curso de cerâmica;
- q) curso de joalheria;
- r) curso de artes do couro;
- s) curso de alfaiataria,
- t) curso de corte e costura;
- u) curso de chapéus, flores e ornatos;
- v) curso de tipografia e encadernação;
- z) curso de gravura.

§ 3º Serão ainda dados pela Escola Técnica Nacional os cursos pedagógicos previstos no regulamento referido no § 1º deste artigo, a saber:

- a) curso de didática do ensino industrial;
- b) curso de administração do ensino industrial.

Art. 4º Fica instituída, com sede no Distrito Federal, a Escola Técnica de Química, com a finalidade de ministrar o curso de química industrial, previsto no regulamento do quadro dos cursos do ensino industrial, expedido com o decreto n. 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.

Art. 5º Fica o Ministro da Educação autorizado a entrar em entendimento com a diretoria do Abrigo do Cristo Redentor, para a organização, no Distrito Federal, de uma escola técnica, que passe a integrar a rede federal de estabelecimentos do ensino industrial, com a finalidade de ministrar o curso de indústria textil, e bem assim o curso de fiação e tecelagem e o curso de mestria de fiação e tecelagem, previstos no regulamento mencionado no artigo anterior.

Parágrafo único. Sendo organizada a escola técnica de que trata este artigo, os cursos a ela atribuídos poderão deixar de ser ministrados pela Escola Técnica Nacional.

Art. 6º Entrará o Ministro da Educação em entendimento com a diretoria do Abrigo do Cristo Redentor para o fim de conferir o caráter de estabelecimento federal de ensino à Escola de Pesca Darcy Vargas, criada por aquela instituição assistencial, e por ela ora administrada, e com sede na ilha de Marambaia, no Estado do Rio de Janeiro.

§ 1º A escola de que trata este artigo, efetuado o entendimento referido, poderá ficar, sob o regime de administração contratada, a cargo do Abrigo do Cristo Redentor.

§ 2º A Escola de Pesca Darcy Vargas, que poderá tomar a denominação de Escola Técnica Darcy Vargas, ministrará o curso de pesca, o curso de mestria de pesca, o curso de mestria de motores de pesca, o curso de indústria da pesca, e bem assim o curso de construção naval, previstos no regulamento do quadro dos cursos de ensino industrial.

Art. 7º Fica instituída, anexa à Escola Nacional de Minas e Metalurgia, com sede na cidade de Ouro Preto, uma escola técnica com a finalidade de ministrar o curso de mineração e o curso de metalurgia, previstos no regulamento referido no artigo anterior.

Art. 8º Ficam ainda instituídas as seguintes escolas técnicas federais:

- I. Escola Técnica de Manaus, com sede na capital do Estado do Amazonas.
- II. Escola Técnica de São Luiz, com sede na capital do Estado do Maranhão.
- III. Escola Técnica do Recife, com sede na capital do Estado de Pernambuco.
- IV. Escola Técnica de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia.
- V. Escola Técnica de Vitória, com sede na capital do Estado de Espírito Santo.
- VI. Escola Técnica de Niterói, com sede na capital do Estado do Rio de Janeiro.
- VII. Escola Técnica de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo.
- VIII. Escola Técnica de Curitiba, com sede na capital do Estado do Paraná.
- IX. Escola Técnica de Pelotas, com sede no Estado do Rio Grande do Sul.
- X. Escola Técnica de Belo Horizonte, com sede na capital do Estado de Minas Gerais.
- XI. Escola Técnica de Goiânia, com sede na capital do Estado de Goiás.

§ 1º As escolas técnicas referidas neste artigo ministrarão os cursos técnicos e os cursos pedagógicos, e bem assim os cursos industriais e os cursos de mestria, de que trata o regulamento do quadro dos cursos de ensino industrial, expedido com o decreto n. 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, e que forem compatíveis com as suas instalações.

§ 2º As escolas técnicas de que trata o presente artigo entrarão a funcionar desde logo, salvo as de Niterói, de Salvador, de São Paulo e de Belo Horizonte, cujo início de funcionamento

ficará na dependência de que para as mesmas sejam Construídas e montadas novas e próprias instalações.

CAPÍTULO III

DAS ESCOLAS INDUSTRIAIS FEDERAIS

Art. 9º Ficam instituídas as seguintes escolas industriais federais:

- I. Escola Industrial de Belém, com sede na capital do Estado do Pará.
- II. Escola Industrial de Teresina, com sede na capital do Estado do Piauí.
- III. Escola Industrial de Fortaleza, com sede na capital do Estado do Ceará.
- IV. Escola Industrial de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte
- V. Escola Industrial de João Pessoa, com sede na capital do Estado da Paraíba.
- VI. Escola Industrial de Maceió, com sede na capital do Estado de Alagoas.
- VII. Escola Industrial de Aracaju, com sede na capital do Estado de Sergipe.
- VIII. Escola Industrial de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia.
- IX. Escola Industrial de Campos, com sede no Estado do Rio de Janeiro.
- X. Escola Industrial de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo.
- XI. Escola Industrial de Florianópolis, com sede na capital de Santa Catarina.
- XII. Escola Industrial de Belo Horizonte, com sede na capital de Minas Gerais.
- XIII. Escola Industrial de Cuiabá, com sede na capital de Mato Grosso.

§ 1º As escolas industriais referidas no presente artigo entrarão a funcionar desde logo, e ministrarão os cursos industriais e de cursos de mestría, de que trata o regulamento referido no artigo anterior, e a que possam satisfatoriamente atender as suas instalações.

§ 2º As escolas industriais de Salvador, de Campos, de São Paulo e de Belo Horizonte serão transferidas à administração estadual, ou serão extintas, à medida que entrarem a funcionar as escolas técnicas de Salvador, de Niterói, de São Paulo e de Belo Horizonte, na conformidade do disposto no § 2º do artigo anterior.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 9º Ficam extintos os estabelecimentos federais de ensino industrial ora incluídos na administração do Ministério da Educação.

§ 1º Os imóveis e as instalações de cada estabelecimento extinto, que, na forma do presente decreto-lei, deva ser substituído por escola técnica, poderão, caso não sejam mais necessários ao ensino federal, transferir-se à administração estadual, para serem utilizados em qualquer modalidade de estabelecimento de ensino estadual.

§ 2º Os imóveis e as instalações de cada estabelecimento extinto, que, na forma do presente decreto-lei, deva ser substituído por escola industrial, serão por essa escola aproveitados.

§ 3º O pessoal dos extintos estabelecimentos federais de ensino industrial será lotado nos novos, por este decreto-lei instituídos.

§ 4º As dotações orçamentárias do corrente exercício, relativas aos estabelecimentos de ensino industrial extintos, serão aplicadas pelos novos, que os substituírem.

Art. 10. Este decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/02/1942 , Página 2957 (Publicação Original)

Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 21 Jan. 2011.

CURSOS OFERECIDOS NA EAAPB - 1909 – 1926

Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909
<ul style="list-style-type: none"> - o ensino de ofício deveria ser feito nas oficinas de: Marcenaria, Tipografia, Encadernação, Serralheria e Sapataria. - excessiva liberdade para o programa (responsabilidade dos diretores); - criou também os cursos noturnos obrigatórios: primário para os alunos que não sabiam ler, escrever e contar. Desenho: para os alunos que carecerem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício.
Decreto 7.649, de 11 de novembro de 1909
Criou os cargos de professores dos cursos primário (professores normalistas) e de desenho (professores dessa disciplina).
Decreto 7.763, de 23 de dezembro de 1909
Confirmou os cursos noturnos (primário e desenho) e a nomeação de professores. Sobre os programas: continuavam sendo formulados pelos diretores.
Instruções de 15/01/1910 [Instruções a que se refere o decreto n. 7.763, de 23/12/ de 1909.]
<p>Do ensino: Artigo 3º: duração de 4 anos (oficinas e cursos primário e de desenho).</p> <p>Dos programas: a) das oficinas: “§ 1º [...] versará sobre as diversas artes manuaes e mecanicas, de accôrdo com as condições locaes, a juizo do director da escola e mediante aprovação do ministro”; b) do curso primário: “§ 2º [...] terá por fim o ensino de leitura e de escripta, o de arithmetica até regra de tres, noções de geographia do Brazil e o de grammatica elementar da lingua nacional” e c) do do curso de desenho: “ [...] § 3º compreenderá o ensino de desenho de memoria, do natural, de composição decorativa, de fórmãs geometricas e de machinas e peças de construcção, obedecendo aos methodos mais aperfeiçoados”.</p> <p>Ainda sobre os programas: o Artigo 5º estabelecia “noções de educação civica”.</p>
Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911.
<p>Confirmou oficinas e cursos noturnos: primário e desenho.</p> <p>Sobre os Programas: Artigo 22: “Os programmas para os cursos e officinas serão formulados pelos professores e mestres de officinas, adoptados provisoriamente pelo director e submettidos á aprovação do ministro”.</p> <p>[NOTA: O Decreto 9.070 não apresenta uma indicação de programa, limitando-se ao escrito no Artigo 22. Provavelmente foram seguidas as Instruções de 1910 (referentes ao decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909)].</p>
Decreto nº 13.064, de 12 de Junho de 1918
<p>Confirmou oficinas e cursos noturnos: primário e desenho nos termos do Decreto de 1911 e criou os CURSOS NOTURNOS DE APERFEIÇOAMENTO.</p> <p>Artigo 43: “Haverá em cada escola dois cursos nocturnos de aperfeiçoamento, primario e de desenho, destinados principalmente a ministrar aos operarios conhecimentos que concorram para tornal-os mais aptos nos seus officios.”</p> <p>Os cursos eram ministrados pelos professores primários e de desenho, com duração de 2 horas. Os programas eram “formulados pelos professores e mestres de officinas, adoptados provisoriamente pelo director e submettidos á aprovação do ministro” (Artigo 23).</p>
RESUMO
Cursos regulares: duração de 4 anos. Aprendizado nas oficinas: entre 10 e 16hs; Curso primário ou de desenho: entre 17 e 20hs.
<p>1918 - CURSOS NOTURNOS DE APERFEIÇOAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - com duração de 2 horas, para alunos com mais de 16 anos.

Quadro produzido pelo autor com base na Legislação.

CURSOS OFERECIDOS NA EAAPB a partir de 1926

CONSOLIDAÇÃO DOS DISPOSITIVOS CONCERNENTES ÀS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES	
A Consolidação vai padronizar um currículo para todas as oficinas e regular os cursos primário e de desenho (obrigatórios)	
Primário: “[...] para todos os que não possuísem certificados de exame final das escolas estaduais ou municipais” (CUNHA, 2005b, p. 73); Desenho: “[...] para todos os alunos, excetuando-se aqueles que já possuísem algum conhecimento das disciplinas de que se compunham os dois cursos, os quais seriam admitidos na classe correspondente ao seu adiantamento” (CUNHA, 2005b, p. 73).	
Aprendizagem nas oficinas. Como funcionava?	
No 1º e 2º anos, paralelamente aos cursos primários e de desenho, a aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional nas oficinas.	
SOBRE O PROGRAMA e HORÁRIOS	
Artigo 5º (I – Os cursos primário e de desenho abrangerão as seguintes disciplinas: português, aritmética, geometria prática, lições de coisas, desenho e trabalhos manuais, caligrafia, ginástica e canto coral, corografia e história do Brasil, instrução moral e cívica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de física e química, desenho industrial e tecnologia de cada ofício [e] II – A organização do horário deverá ser feita de maneira que, nos três primeiros anos, as aulas do curso primário sejam dadas pela manhã e as de desenho e trabalhos manuais à tarde.)	
- A partir do 3º ano, foram estabelecidas oito seções destinadas ao ensino de ofícios manuais: Trabalhos em Madeira; Metal; Artes Decorativas, Artes Gráficas, Artes Têxteis; Couro; Fabrico de Calçados e Feitura do Vestuário. (também tinha uma seção de técnicas comerciais).	
- O regime das escolas era de externato e o aprendizado das oficinas com duração de 4 anos de 10 meses. Os trabalhos de oficinas 4 horas/dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de 6 para os dos 3º e 4º.	
ENSINO PROFISSIONAL PRIMÁRIO (elementar)	
1º ano/aulas por semana (a/s): Leitura e escrita – 8; Caligrafia – 2; Contas – 6; Lição de coisas – 2; Desenho e trabalhos manuais – 15; Ginástica e canto – 3. Total: 36 aulas.	
2º ano (a/s): Leitura e escrita – 6; Contas – 4; Elementos de geometria – 2; Geografia e história da pátria – 2; Caligrafia – 2; Instrução moral e cívica – 1; Lição de coisas – 2; Desenho e trabalhos manuais – 16; Ginástica e canto – 3. Total: 38 aulas.	
No 3º ano o aluno fazia opção por uma Secção de Trabalho. Ex: Secção de Trabalhos de Madeira.	
3º ano. Trabalhos de Vime, empalhação, carpintaria e marcenaria e aulas de: Português – 3; Aritmética – 3; Geometria – 3; Geografia e história da pátria - 2; Lição de coisas – 2; Caligrafia – 2; Instrução moral e cívica – 1; Desenho ornamental e de escala – 8; Aprendizagem nas oficinas – 18. Total: 42 (a/s).	
4º ano. Beneficiamento mecânico da madeira e tornearia e aulas de: Português – 3; Aritmética – 3; Geometria – 3; Rudimentos de física – 2; Instrução moral e cívica – 1; Desenho ornamental e de escala – 6; Desenho industrial e tecnologia – 6; Aprendizagem nas oficinas – 24. Total: 48 (a/s).	
ENSINO PROFISSIONAL PRIMÁRIO (complementar)	
1º ano complementar - Construções de madeira, em geral, de acordo com as indústrias locais e aulas de: Escrita de oficinas e correspondência – 4; Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria - 4; Física experimental e noções de química – 4; Noções de história natural – 3; Desenho industrial e tecnologia – 9; Aprendizagem nas oficinas - 24. Total: 48 (a/s).	
2º ano complementar - Especialização.	
Aulas por semana: Escrita de oficinas e correspondência – 3; Álgebra e de trigonometria elementares – 2; Noções de física e química aplicada - 3; Noções de mecânica – 2; História natural elementar – 2; Desenho industrial e tecnologia – 9; Aprendizagem nas oficinas - 27. Total: 48 (a/s).	
A Consolidação também confirmou os cursos noturnos de aperfeiçoamento (primário e de desenho), para alunos com mais de 16 anos (com duração de duas horas).	

Quadro produzido pelo autor com base na *Consolidação* e em Cunha, 2005b.

Anexo 14. – Imagem da Capa do MANUAL CIVICO, livro de autoria de Araujo Castro, publicado em 1923.

